DIE WIDERSPRÜCHLICHE UNTERRICHTSWIRKLICHKEIT AN UNSEREN SCHULEN UND DEREN AUSWIRKUNG AUF DAS VERHALTEN VON LEHRERN UND SCHÜLERN

Zur Notwendigkeit der Aufhebung falscher Fronten:
Lehrer gegen Schüler und Schüler gegen Lehrer

INAUGURAL–DISSERTATION
zur
Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereiches Philosophie und Sozialwissenschaften
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Ulrich Dix
aus Landsberg/Lech

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544720_0002

DIE WIDERSPROCHLICHE UNTERRICHTSWIRKLICHKEIT AN UNSEREN SCHULEN UND DEREN AUSWIRKUNG AUF DAS VERHALTEN VON LEHRERN UND SCHOLERN

Zur Notwendigkeit der Aufhebung falscher Fronten:
Lehrer gegen Schüler und Schüler gegen Lehrer

I N A U G U R A L D I S S E R T A T I O N
zur
Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereiches Philosophie und Sozialwissenschaften
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Ulrich D i x
aus Landsberg / Lech

Tag der mündlichen Prüfung: 17. August 1978

Berichterstatter:

1. Prof. Dr. Siegfried Schubenz
2. Privatdozent Dr. Frieder Wolf
3. Prof. Dr. Klaus Holzkamp
4. Prof. Dr. Elmar Altvater
5. Prof. Dr. Johannes Agnoli

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

I N H A L T

Vorwort

1.0 Einführung in das Problem: Was ist an unseren Schulen los?

2.0 Die zentrale Fragestellung wird aufgeworfen:
Wie vollzieht sich Unterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit?

2.1 Die pädagogische Zielsetzung der Schule

2.2 Zur Einführung in die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit:
Eine Unterrichtsstunde beginnt

2.21 Exkurs: Wie sich das Leiden der Lehrer darstellt

2.3 Die augenscheinlichen Probleme in der Schule

2.4 Gedankenskizzen: über einen geeigneten Ansatz zur Lösung der aufgeworfenen Fragen

3.0 Die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit in der Schule:
Wie Lehrer und Schüler sich unter den Bedingungen des Unterrichts verhalten

3.1 Der Lehrer zwischen den Zwängen der Institution und der Pädagogik

3.11 Die lückenlose Kontrolle der Schüler

3.12 Die Monopolisierung der Macht

3.121 Physischer und psychischer Zwang

3.13 Die Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften

3.131 Der 'Fall Dix' oder: die Ordnung der Schule

3.14 Der Rechtsrahmen im Schulalltag

3.15 Der Lehrer als Beamter

3.2 Die soziale Wirklichkeit der Schüler außerhalb des Unterrichts in der Schule

3.3 Die Schüler im Widerspruch der Zwänge der Institution Schule und ihrer sozialen Identität

3.31 Wofür die Schüler die Verantwortung tragen

3.32 Die Hektik der Unterrichtsrealität

3.33 Die Auswirkungen von baulichen Bedingungen

3.34 Die Einflüsse durch schulfremde Personen

3.35 Die Bildungsinhalte der Schule

4.0 Die Bewertung der Unterrichtswirklichkeit und deren Auswirkungen: Wie die Unterrichtsrealität die Theorie entlarvt

4.1 Zur historischen Betrachtung der Schule

4.2 Schule und Gesellschaftsstruktur

4.21 Inhaltliche Einflüsse auf das Bildungssystem

4.3 Die Schule als Selektionseinrichtung

4.31 Zum Problem der Sonderschule

5.0 Die Frage nach der Veränderbarkeit der Schule: Welche Konsequenzen müssen gezogen werden?

5.1 Die Schule darf nicht länger institutionsblind sein

5.2 Die Schule darf nicht länger in moralischen Appellen und peripheren Reformen steckenbleiben

5.3 Die Schule darf wirkliche, gesellschaftliche Probleme nicht in didaktische umstilisieren

5.4 Überlegungen zur Arbeit in unseren Schulen

5.5 Zusammenfassende Kritik

6.0 Anmerkungen und Literaturhinweise

7.0 Literaturliste

V O R W O R T

Die vorliegende Arbeit ist im wesentlichen das Ergebnis meiner alltäglichen Erfahrungen als Lehrer.

Eine grundlegende Erfahrung sehe ich in dem Dilemma der Lehrer, daß es unzählige Strategien für die Ausgestaltung der Lehrertätigkeit gibt - es gibt aber auch ebensoviel unzählige Beispiele des Scheiterns von Lehrern in der Unterrichtspraxis.

Es ist geradezu 'normal', wenn Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis scheitern.

Dabei drängt sich mit Berechtigung die Vermutung auf, daß mit den unzähligen Unterrichtsstrategien irgendetwas nicht stimmen kann, wenn sie das Verhalten von Lehrern und Schülern nicht gradlinig und für alle erquicklich regeln vermögen bzw. wenn Lehrer - und sicherlich viel öfter Schüler - im Unterricht scheitern.

Neuere Arbeiten gehen von diesem Ansatz aus. Richtungsweisend sei auf eine verwiesen:

> "Das gegenwärtige, zentrale Problem kritischer Lehrerarbeit scheint uns nicht so sehr zu sein, Strategien zu entwickeln, sondern erst einmal die Arbeitsbedingungen des Lehrers zu analysieren; als Grundlage, von der aus erst Möglichkeiten für kritische Strategien erkannt werden können. An Strategien herrscht wahrlich kein Mangel. Aber irgend etwas kann mit diesen Strategien nicht stimmen, wenn Tausende von jungen Lehrern, mit ihnen wohl versehen, in der Praxis scheitern." (1)

'Scheitern' im Unterricht hängt unmittelbar mit Verhalten von Lehrern und Schülern zusammen. Die hieraus resultierenden Reaktionen führen uns geradlinig zu den Bedingungen, die die Unterrichtswirklichkeit an unseren Schulen entscheidend prägen.
Ich gehe davon aus, daß in unseren Schulen die Angst regiert:

> "die Mehrzahl der im Feld der Schule wie auch des übrigen Bildungsbereichs agierenden Personen - im vorliegenden Zusammenhang ist da in erster Linie zu denken an Schüler, Eltern, Lehrer und Administratoren - sieht im jeweiligen Gegenüber eine Bedrohung, einen Gegner, einen Feind, den es klein zu halten, in Schach zu halten, gegebenenfalls zu bedrohen, zu bestrafen oder auszuschalten gilt; und so wird in diesem Feld über die Maßen viel gekämpft und konkurriert, gezwungen und unterdrückt, gequält und gehaßt und infolgedessen gefährlich viel gelitten und ärger ineffektiv gearbeitet." (2)

Niemand kann dieser Auffassung ernsthaft widersprechen, sie entspricht der Wirklichkeit in unseren Schulen.
Die Folgen liegen auf der Hand.

- Die Eltern verstehen die Lehrer nicht - vorerst nicht völlig unberechtigt -, da sie Lehrerverhalten jeweils nur aus ihrem Blickwinkel beurteilen.
- Die Lehrer verstehen die Eltern nicht - vorerst nicht völlig unberechtigt -, da sie Elternverhalten jeweils nur aus ihrem Blickwinkel beurteilen.
- Die Kinder verstehen Lehrer und Eltern nicht - vorerst nicht völlig unberechtigt -, da sie das Lehrer- und Elternverhalten jeweils nur aus ihrem Blickwinkel beurteilen.

Die Beispiele könnten beliebig erweitert werden:
Erzieher verstehen Lehrer nicht - und umgekehrt.
Lehrer verstehen ihren Rektor, Schulrat bzw. allgemein die Schulverwaltung nicht - und umgekehrt.
Kinder verstehen sich untereinander nicht, gleiches gilt auch für die Lehrer.

In der Schule wird aber nicht nur um des Verstehens willen geredet; jeder verhält sich jedem gegenüber. Oft nimmt das Verhalten die Form eines Grabenkrieges an: Jeder versucht jeden unter Beschuß zu nehmen.

Ich bin jedoch der Meinung, daß dieser Grabenkrieg aller an der Schule beteiligten Personen an falschen Fronten geführt wird.

Die Feinde der Lehrer sind n i c h t die Schüler und Eltern.
Die Feinde der Eltern und Schüler sind n i c h t die Lehrer.

Ich gehe davon aus, daß die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit der gemeinsame Feind a l l e r an und in der Schule Leidenden ist. Hierauf müssen sich die Visiere aller an der Schule Beteiligten richten. Dies ist die für alle gemeinsame Front - insbesondere aber für den Kampf der Lehrer.

Ein solcher Aspekt müßte nicht zuletzt auch die Verantwortlichen der Schule interessieren. Mit Schreiben vom 13.12.1976 habe ich meinem zuständigen Schulamt dargelegt, daß die in Rede stehende Arbeitsthematik

1. einen unmittelbaren Bezug zu meiner Unterrichtstätigkeit als Lehrer an einer Schöneberger Grundschule habe und
2. daß die hier geleisteten Reflexionen notwendigerweise zu jeder Unterrichtsvor- und -nachbereitung eines jeden Lehrers gehören - wie ich es in der 2. Phase meiner Ausbildung gelernt hätte.

Ich habe aus diesen Gründen um eine angemessene Stundenbefreiung gebeten, um eine qualifizierte und die wissenschaftliche Diskussion weiterführende Bearbeitung meines unmittelbar unterrichtsbezogenen Themas durchführen zu können.
Eine solche Arbeit erscheint insbesondere für mein Arbeitsfeld - das Kinderzentrum Schöneberg (Ganztagsschule mit Versuchscharakter) - von erhöhter Bedeutung.

Über dieses Kinderzentrum wird von verantwortlicher Seite immer wieder behauptet, daß aufgrund der Tatsache der hauptamtlichen Mitarbeit von Erziehern und Sozialpädagogen die Probleme des sozialen Lernens im Mittelpunkt des Interesses der Schulverwaltung stünden. Zusätzlich hatte ich mich bereiterklärt, meine Arbeitsergebnisse dem Bezirksamt bzw. dem Senat zur Verfügung zu stellen und sie öffentlich zu diskutieren.

Ergebnis: eine Stundenbefreiung wurde nicht erteilt[3)], ein Interesse an dieser Arbeit nicht bekundet.

Beim Abfassen der Arbeit habe ich den Umstand als mißlich empfunden, aufgrund der täglichen 'normalen' Unterrichtsbelastung nicht intensiv genug im wissenschaftlichen Diskussionsprozeß mit anderen (Kollegen, Studenten, Eltern etc.) zu stehen. Ich hatte den Eindruck, daß die Schule nicht nur geistige Potenzen der Schüler, sondern auch die von Lehrern schluckt, denn teilweise fühlte ich mich regelrecht 'ausgelaugt'. Jeder Kollege kann folgende Erfahrung bestätigen: Als Lehrer wird man normalerweise

> "derart vom Schulalltag aufgefressen, daß eine Reflexion der eigenen Erfahrungen vor dem Hintergrund des angeeigneten theoretischen Wissens selten gelingt." (4)

---

3) Beispielsweise erhielten Lehrer eine Stundenbefreiung, wenn sie an der Pädagogischen Hochschule das 2. Wahlfach Pädagogische Psychologie studiert haben. Dabei führen die Schulbehörden das Argument an, daß Stundenbefreiung nur gewährt werden kann, wenn sich die durch Stundenbefreiung zu erwerbenden Kenntnisse im konkreten Unterricht anwenden lassen.
Durch Beispiele kann jedoch belegt werden, daß dieses Prinzip nicht durchgängig eingehalten wird.
Es gibt z. B. Lehrer, die vom Senat zum Studium der Psychologie beurlaubt wurden, nach Abschluß des Studiums jedoch keine Einstellung als Schulpsychologe erhielten.
Daher ist das Bezirksamt Schöneberg ehrlich und argumentiert im Falle der Ablehnung meines Antrags auf Stundenbefreiung keineswegs in der Weise, daß die Ergebnisse dieser Arbeit unterrichtskonkret nicht zu verwenden seien. Das entscheidende Argument im Falle meiner Ablehnung lautet, daß das Abfassen dieser vorliegenden Arbeit mein privates Vergnügen sei und für private Arbeiten könne nunmal keine Stundenbefreiung erteilt werden.

Zur Vorgehensweise

Im 1. Kapitel führe ich in das Problem ein.

Im 2. Kapitel werfe ich die zentrale Fragestellung auf, verdeutliche sie anschaulich und entwickle einen dafür geeigneten Arbeitsansatz.

Im 3. Kapitel betrachte ich die wesentlichen Einzelmomente der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit in unseren Schulen. Durch sie wird das Verhalten von Lehrern und Schülern entscheidend geprägt.

Im 4. Kapitel bewerte ich die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit auf der realen - gesellschaftlichen - Grundlage der BRD und Westberlins.

Im 5. Kapitel bearbeite ich die Frage nach der Veränderbarkeit der Schule.

Abschließend möchte ich vor falschen Ansprüchen warnen.

1. Ich werde dem Leser wenig zur Erbauung anbieten.
2. Ich werde keine Handlungsanweisungen für geplagte Lehrer liefern: man kann nicht den zweiten Schritt vor dem ersten tun.
3. Ich werde keine alternativen Schulversuche diskutieren. In dieser Arbeit geht es mir ausschließlich um die Vielzahl der Lehrer und Schüler in den staatlichen Regelschulen. Von dem, was in dieser Gesellschaft in den staatlichen Regelschulen geschieht, hängt das Wohl und Wehe nahezu aller Lehrer und Schüler ab. Dies ist nach meiner Auffassung ein entscheidender Aspekt von notwendiger politischer Relevanz meines Arbeitsthemas.

Anmerkungen, die das Verständnis meiner Argumentation erleichtern sollen, erscheinen doppelt, einmal im Text und zum zweiten der Vollständigkeit halber im Kapitel 6.0 Anmerkungen und Fußnoten.

1.0 EINFÜHRUNG IN DAS PROBLEM: Was ist an unseren Schulen los?

Erwachsene regeln die Lebensbelange der Kinder. In der Schule sind es die Lehrer, die die Belange der Kinder für diesen wesentlichen Bereich ihres Lebens regeln. Dieser Vorgang läuft jedoch nicht problemlos, nicht immer ist er für die Schüler von Vorteil.
Häufig berichten Schüler von aggressivem Verhalten ihrer Lehrer:

> "Das (der Lehrer, U. D.) war ein fieser Hund, das war ein Drachen. Da hab ich gegenüber von B. gesessen. Das war so ein Doppeltisch. Und da hat er mir gegens Schienbein getreten, und da hab ich 'Aua' geschrien. Dann ist er zum B. gegangen und hat den gefragt, was er gemacht hat. Der hat nichts gesagt. Dann hab ich gesagt, der hat mir gegens Schienbein getreten. 'Was hast du gemacht? Dem gegens Schienbein getreten?' Wumm! Schon hatt' ich eine geschossen gehabt, obwohl er mir gegens Bein getreten hatte. Was'n Idiot." (5)

Nicht zu unrecht wird ein derartiges Lehrerverhalten der körperlichen Züchtigung von den Schülern als aggressiv bzw. als 'fies' empfunden.
Da das Austeilen von Prügel für Lehrer auch unangenehme Folgen aufweisen kann, greifen Lehrer viel öfter zu indirekteren Formen aggressiven Verhaltens:

> "Ich habe mal an der Tafel gestanden, da hat sie (der Lehrerin, U.D.) mich am Arm hin- und hergerissen, und sie hat immer so lange Fingernägel gehabt, und da hat sie mich am Arm gekratzt. Es war Sommer, und ich hatte ein kurzärmeliges Ding angehabt und ich, hat sie mich da gekratzt. Bin ich nach Hause geheult gekommen und hab gesagt: 'Sie hat mich gekratzt.' Und da hab ich am Morgen immer noch die Streifen gehabt. Da ist meine Mutter mit mir in die Schule gegangen und hat gesagt: 'Was haben Sie mit meiner Tochter gemacht?' Und da hat sie gesagt: 'Tja, ich kann mich nicht daran erinnern, daß ich das gemacht hab.' Und, daß ich spinnen würde!" (6)

Kein ehrlicher Lehrerkollege kann verleugnen, daß er nicht auch schon zu solchen oder ähnlichen - zweifellos äußerst fragwürdigen - 'Maßnahmen' der indirekten körperlichen Züchtigung von Schülern gegriffen hat.
Lassen Sie mich offen sein und diese Aussage durch ein eigenes Beispiel negativen Lehrerverhaltens belegen.

Hilfe, der Kneifer kommt!

Im 2. Jahr meiner Lehrertätigkeit wurde ich einmal mit der Aufgabe betraut, in einer mir fremden 2. Grundschulklasse, die zu ca. 50 % aus ausländischen Schülern bestand, Vertretungsunterricht zu erteilen.
Auf dem Stundenplan der Klasse stand Leibeserziehung. Für dieses Fach bin ich ausgebildet.

Aufgrund nicht mehr zu rekonstruierender Bedingungen war die Turnhalle besetzt, und ich mußte mit der Klasse zur Unterrichtsdurchführung auf den Schulhof gehen.
Es war ein herrlicher Tag im Sommer. Da die Kinder es gewohnt waren, fast den gesamten Nachmittag unbehelligt auf dem Schulhof spielen zu dürfen, assoziierten die Kinder mit dem Schulhof nicht 'Unterricht', sondern 'Freizeit', 'Spiel' bzw. waren durch den täglichen Ablauf in der Schule auf 'Pause' konditioniert. Folgerichtig benahmen sie sich auch so. Wenige Sekunden, nachdem ich mit der geschlossenen Klasse den Schulhof betrat, löste sich der Klassenverband wie von unsichtbarer Hand gesteuert in einzelne kleinere Gruppen auf und die Kinder liefen (mir) in alle Himmelsrichtungen davon. Ich war sprach- und hilflos zugleich, raffte mich innerlich gleich wieder zusammen, da ich sofort und spontan versuchen mußte, richtig auf diese Situation zu reagieren.
Einerseits unter dem - sicherlich nur zum Teil irrationalen - Druck stehend, von allen Kollegen durch die Fenster heimlich in meiner 'Durchsetzungsfähigkeit' oder in meinem 'pädagogischen Geschick' beobachtet zu werden, andererseits unter dem inneren Druck stehend, 'fachdidaktisch' guten Unterricht erteilen zu wollen, war ich ständig bemüht, alle 33 - mir fremden - Schüler mit irgendwelchen gelernten 'pädagogischen' Tricks zusammenzuhalten. Vergeblich.
Immer, wenn fast alle Kinder zum Zwecke eines gemeinsamen Spiels zum Stundenbeginn im Kreis saßen, lief irgendein Schüler weg, worauf sofort drei andere aufsprangen, um den Ausreißer wieder einzufangen.
Ein türkisches Mädchen - Nezahat - fiel mir dabei besonders auf. Nezahat realisierte überhaupt nicht, daß sie jetzt auf dem Schulhof 'Unterricht' hatte und daß ich in dieser Stunde ihr 'Lehrer' war. Immer wieder lief sie einfach weg und verkroch sich in den nahegelegenen Büschen. "Ich will spielen", sagte sie jedesmal, wenn ich sie am Arm faßte und wieder in den - mittlerweile sich im Auflösen begriffenen - Kreis ihrer Mitschüler brachte. Dabei machte sie mir unmißverständlich klar, mit welchen Kindern sie spielen wollte.
Nach dem 5. 'Ausbruchsversuch' verlor ich die Nerven. Ich ergriff die Schülerin nahezu unter Aufbieten aller Kräfte am Arm und verhinderte somit ihren erneuten Versuch, wegzulaufen (und das nervende Zusammenfügen des sich jedesmal auflösenden Kreises der übrigen Schüler). Mein verzweifeltes Zugreifen muß wohl so energisch und heftig gewesen sein, daß Nezahat aufgrund des Schrecks und sicherlich auch wegen der Schmerzen blaß wurde, Angst bekam,

heulte und eingeschüchtert sagte, daß sie nicht mehr weglaufen wolle. Jedoch schon wenige Sekunden später schlug ihre Angst um in Wut gegen mich.

Die Tatsache, daß die Intensität ihrer Wut auf mich der Heftigkeit meiner Emotionen in nichts nachstand, brauche ich nicht zu betonen.
Ich habe mich als Lehrer 'durchgesetzt', denn von diesem Zeitpunkt lief sie zwar nicht mehr weg, sondern rief nur noch, wenn ich mich ihr näherte: "Hilfe, der Kneifer kommt:"

Ein Autorenkollektiv hat solche und ähnliche Situationen der Anwendung physischer Gewalt durch Lehrer - sprich: 'den täglichen Terror' an unseren Schulen - in einem Bericht über ein Grundschulpraktikum treffend formuliert:

> "Prügel und körperliche Strafen sollen ... zwar verboten sein ... doch das ändert nichts an den Faktoren Ohrenziehen,Ohrfeigen, Kopfumdrehen. Zwar nicht mehr so häufig wie noch zu unserer eigenen Schulzeit, aber dieser Fortschritt in der Quantität ändert nichts an der Tatsache, daß die Drohung mit physischer Gewalt immer da ist." (7)

Unter dem Hinweis auf das gewohnheitsmäßige Züchtigungsrecht sichern Gerichte diesen täglichen Terror immer häufiger inhaltlich ab. Die Berliner Arbeitsgruppe Kinderschutz[8] ist diesem Zusammenhang nachgegangen. Aus ihrer Arbeit soll zur Verdeutlichung meiner Ausführungen auf einen Fall aus der Rechtsprechung Bezug genommen werden.

Anlaß für einen überraschenden

> "Richterspruch war der Fall des Pädagogen Oswald Weiler, 59. Schon einmal, 1971, saß der gelernte Schlosser, einst Schulhelfer und dann zum stellvertretenden Rektor der 'Anne-Frank-Schule' in Rondorf bei Köln aufgestiegen, auf der Anklagebank. Der stämmige untersetzte Schulmeister hatte den damals sechsjährigen Schüler Achim Wölke so kräftig am Schopf gepackt, daß dem Jungen ein Büschel Schläfenhaar fehlte. Die empörten Eltern brachten Achim zum Arzt und zeigten Lehrer Weiler an.
> Der Schritt des Vaters Wölke, ... gegen Weiler gerichtlich vorzugehen, ermunterte 15 weitere Eltern, sich beim Staatsanwalt zu melden. Sie gaben zu Protokoll, Konrektor Weiler habe auch ihre Kinder geohrfeigt, an den Haaren gerissen, mit einem Stock auf die Finger geschlagen und an den Ohren gerissen." (9)

Obwohl der Lehrer Weiler im Falle Wölke - auch im Revisionsverfahren - mit 600,-- DM Geldstrafe bestraft wurde (für die anderen 15 Fälle erhielt er keine Bestrafung, nicht einmal eine Mißbilligung),

> "billigt das Gericht dem handgreiflichen Lehrer Oswald Weiler nun

> sogar das Recht zu, Schüler zu schlagen und an den Haaren wie Ohren zu ziehen." (10)

Nach Meinung des Gerichts darf dieses 'Recht' allerdings nicht überschritten werden.

Die sich im Verhalten des Lehrers Weiler widerspiegelnde Brutalität - und deren juristische 'Legitimation' durch ein Gericht - ist leider kein Einzelfall.

Aus einem anderen Gerichtsverfahren wegen Körperverletzung im Amt wurde folgendes Verhalten eines Lehrers bekannt. Dem angeklagten Lehrer fiel im Unterricht auf[11],

> "daß sich ... Jürgen und Uwe boxten und miteinander rangelten, so daß der Unterrichtsablauf erheblich gestört wurde.
> Wegen dieser Vorfälle begab sich der Angeklagte (der Lehrer, U. D.) vor den Tisch der genannten Schüler und stieß sie beide mit ihren Köpfen zusammen (Hervorhebung U.D.)." (12)

Unabhängig davon, ob man Lehrern 'beabsichtigte Brutalität' oder viel häufiger 'verständliches Durchdrehen' unterstellt: es kann unter keinen Umständen hingenommen werden, daß Schüler wegen Störungen des Unterrichts mit ihren Köpfen zusammengeschlagen oder brutal an den Haaren gerissen werden.

Es versteht sich von selbst, daß der Hinweis auf solche Vorfälle nur die Spitze eines Eisberges darstellt, denn es gibt vermutlich eine enorm hohe Dunkelziffer über solche Lehrer, die ihre Schüler auf eine nicht zu vertretende Art und Weise anbrüllen und tätlich aggressiv behandeln und somit das für jedermann - auch für Kinder! - gültige Recht auf körperliche Unversehrtheit mit Füßen treten.

Juristen haben sich allgemein mit der Rechtslage der Kinder befaßt. Dabei kommt man bei der Betrachtung der Frage der elterlichen Gewalt zu folgendem Schluß:

> "Die Rechtslage ist so terroristisch für das Kind, daß man sie ... bei allem Wohlwollen nur als eine allzu durchsichtige Bemäntelung der elterlichen Herrschaftsgewalt über das Kind, des absoluten Rechts der Eltern an dem Kind (Hervorhebung U. D.), einstufen kann." (13)

Von einer nahezu gleichen Argumentation ist für den Lebensraum Schule auszugehen.
Folgende Realität muß in unseren Schulen gesehen werden:

---

11) Auf diesen Vorfall wird im Abschnitt 3.12 ausführlich Bezug genommen.

> "Ich darf hier offen darüber sprechen, denn es ist kein Geheimnis, daß es Prügel natürlich weiterhin gibt. Noch vor ein paar Jahren wurde von Prügel in der Schule nur dann öffentlich geredet, wenn die Sache beim Staatsanwalt gelandet war ... Inzwischen hat man erkannt, daß Strafen irgendwie etwas sozusagen Normales sind in der Schule.
> Tatsächlich sind sie verbreiteter und meist schlimmer, als man es in der Allgemeinheit wahrhaben will." (14)

Wie sich zeigt, müssen wir für die Kinder die fatale Lage konstatieren, daß sie die schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft sind.

In den fast ihre gesamte Totalität umfassenden Lebensräumen Elternhaus und Schule haben sie keine nennenswerten Rechte. Für die Kinder sind die Erwachsenen, die 'Großen' immer auch die Mächtigen.

> "Aber die Macht der 'Großen' ist für die 'Kleinen' unanfechtbar. Sie haben nicht wie die Großen eine Gewerkschaft, eine Interessenvertretung, die für ihre wirklichen Bedürfnisse eintritt.
> So lastet die Schule schwer auf dem Rücken der Kinder und krümmt ihr junges Selbstbewußtsein - Schultag für Schultag." (15)

Die Auswirkungen solcher Belastungen sind für die Kinder psychisch krankmachend. Das unabänderliche Ertragenmüssen der erwähnten Machtverhältnisse fordert seinen Tribut: es entsteht aggressives Verhalten enormen Ausmaßes, durch das nur in seltenen Fällen die wirklich Schuldigen getroffen werden.

Nach der einführenden Darstellung von aggressivem Lehrerverhalten kann an dieser Stelle die 2. Seite unseres Problems ins Spiel gebracht werden: die Aggressivität von Schülern.
Durch eine kurze Darstellung über den Umfang und die Auswirkungen aggressiven Schülerverhaltens kann uns hinlänglich deutlich werden, daß den Schülern unsere Zusage der uneingeschränkten Solidarität nottut und kein Lippenbekenntnis bleiben darf.

Diesen Anspruch einzulösen, bedeutet in erster Linie, daß es die grundlegendste Aufgabe eines jeden Lehrers sein muß, sich ohne Wenn und Aber schützend vor 'seine' Schüler zu stellen.
Dieses Prinzip soll aber nicht einer falschen 'Wehrlosigkeit' der Lehrer das Wort reden. Im Gegenteil: Lehrer müssen sich aufgrund des ungeheuer komplizierten Bedingungsgefüges 'Schule' nicht nur manchen Eltern und auch teilweise einigen Kollegen gegenüber zur Durchsetzung vernünftiger pädagogischer Einsichten energisch 'wehren' können, sondern insbesondere auch den Schülern gegenüber. Gerade daher muß - und meine Forderung ist kein Widerspruch zu

meiner Auffassung, daß Lehrer sich wehren können müssen - das Prinzip 'Schutz für das Kind um jeden Preis' verstanden als Forderung uneingeschränkt gelten. Es muß besonders strikt eingehalten werden, wenn durch aggressives Verhalten unübersehbar deutlich wird, daß Kinder solch enormen inneren Belastungen ausgesetzt waren, die sie nicht bewältigt haben bzw. die sie aufgrund ihrer Stellung als schwächste Mitglieder unserer Gesellschaft gar nicht bewältigen konnten. Die Kinder sind daher auch nicht für die Ursachen ihrer 'falschen' - aggressiven - Lebensbewältigung bzw. wegen ihres 'Versagens' - sprich aggressiven Verhaltens - verantwortlich zu machen.

Daß Schüler - bildlich gesprochen - teilweise scheinbar wie die wilden Tiere um sich schlagen, beißen und treten, kann aus diesem Grunde nichts anderes als

- unseren Schutz,
- unsere Liebe und
- unsere Fürsorge

ihnen gegenüber heraufbeschwören.

Dies ist für mich unabsehbare Bedingung. An dieser Position lasse ich nicht rütteln.

Ich gehe noch einen Schritt weiter. Den Schülern tut unsere doppelte Solidarität not:

1. Aufgrund der einführend gegebenen Beispiele von aggressivem Lehrerverhalten ist deutlich geworden, daß die Schüler unserer Solidarität bedürfen.
2. Zusätzlich belegen insbesondere die unmittelbar folgenden Zitate mit Nachdruck, wie sehr die Kinder unsere Hilfe brauchen.

Erst wenn über die in diesen letzten beiden Sätzen angedeutete Auffassung der Notwendigkeit von Solidarität den Schülern gegenüber mit dem Leser - mit Ihnen also - Einigkeit besteht, kann ich im weiteren Verlauf der Arbeit über aggressives Schülerverhalten berichten, ohne von einem Gefühl der tiefgehenden Besorgnis beschlichen zu werden.

"Blutiger Schulhof"[16)]

so lautet ein sensationserheischender Bericht der Berliner Bild-Zeitung vom April 1977

> "über Kinder, die andere Kinder quälen, und über gequälte Kinder, denen niemand hilft." (17)

In dieser Zeitungsserie wird in verzerrter Form über einen unbequemen Teil unserer Schulwirklichkeit öffentlich berichtet, den die Schulpolitiker gern mit dem Mantel des Schweigens umhüllen:

> "Große Pause irgendwo auf einem deutschen Schulhof: Schon bei den Kleinen fängt es an - das Recht des Stärkeren, die Lust am Quälen ... Bei den Großen geht es noch viel brutaler zu. Nicht selten bleibt das Opfer eines Machtkampfes besinnungslos liegen, blutig geschlagen, für alle Zeiten gedemütigt." (18)

Wie aus diesen Zitaten deutlich wird, steht ein nicht länger zu leugnendes Problem über einen Teil der Wirklichkeit in unseren Schulen in einer nicht ganz unproblematischen öffentlichen Diskussion: aggressives Verhalten bei Schülern.

Aber nicht nur Schüler untereinander prügeln sich. Auch die Lehrer werden betroffen.

Sie

> "sind oft machtlos, müssen selbst Angst vor Schülerterror haben."[19)]

Wenn man auch über den Wert der Objektivität und über die Motivation des Abdruckens derartiger Tatsachen in einer in (dieser) Boulevard-Zeitung berechtigte Bedenken anmelden mag, so kann jedoch niemand in Abrede stellen, daß auch hier - wie bei der Aggressivität bei Lehrern - nur die Spitze eines Eisberges thematisiert wird.
Um uns für diesen Zusammenhang auf verläßliche Aussagen zu beziehen, kann auf eine Sendung des ZDF[20)] und auf die Bezirksregierung Rheinhessen-Pfalz[21)] zurückgegriffen werden.

Die Bezirksregierung Rheinhessen-Pfalz hat sich in einer Untersuchung der allgemein bekannten Tatsache angenommen, daß Lehrer, Schulleiter und Eltern besorgt über die Zunahme von sogenannten 'Disziplinschwierigkeiten' in der Schule diskutieren.

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser regierungsamtlichen Untersuchung strahlte das ZDF am 2. Mai 1977 in der Sendung 'Impulse' einen Beitrag aus, bei dem das Problem der Aggressivität an unseren Schulen im Mittelpunkt stand.

Mit Berechtigung kann davon gesprochen werden, daß bereits eine breite Öffentlichkeit von dem immensen Problem der Aggressivität in Schulen Kenntnis nimmt.

Folgendes muß dabei Anlaß zur Sorge geben. Bei der Auswertung der Einzelberichte zu der Untersuchung über Aggressivität an Schulen sahen sich die Schulpolitiker aus Rheinhessen-Pfalz und die ZDF-Moderatoren gezwungen,

> "bereits von einer Eskalation der Gewalt an unseren Schulen zu sprechen ... Es sind dabei kriminelle, sadistische Grundtendenzen in ihrer Anlage und Entwicklung unverkennbar. Die früher üblichen Raufereien unter Schülern werden mehr und mehr ersetzt durch gefährliche Körperverletzungen mit Knochenbrüchen, ausgeschlagenen Zähnen und Schädigungen der Sehfähigkeit." (22)

Die eingangs erwähnte Tatsache, daß auch allgemein die Lehrer von aggressivem Verhalten der Schüler nicht verschont bleiben, kann aus den Berichten dieser Untersuchung konkretisiert werden:

> "Tätlichkeiten gegen den Lehrer; Götz-Zitat, Anschreien, drohende Haltung, Lehrer verfolgt und gegen die Wand gedrückt (Hervorhebung U. D.). Beschädigung der Kleider des Lehrers durch Begießen mit Säure, Schimpfwörter wie 'Scheißlehrer', 'Blöde Kuh', 'Schwangere Sau'.
> Zerschneiden der Reifen von Lehrerautos, Drohen mit Totschlagen und Totstechen (Hervorhebung, U. D.).
> Lehrerin und Lehrer an den Haaren ziehen und treten.
> Erschwerend wirken diese Vorfälle auch dadurch, daß sich dies zumindest vor Mitschülern oder der ganzen Klasse abspielt." (23)

Die sich in solchen Verhaltensweisen der Schüler widerspiegelnden Belastungen und Arbeitsbedingungen für Lehrer sind unzumutbar. Sie bedingen geradezu - teilweise scheinbar verständliche - aggressive Handlungen von seiten der Lehrer.

Daher muß deutlich werden, daß nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer einer breiten Welle unserer Solidarität bedürfen.

Beim Lesen des eingangs erwähnten aggressiven Verhaltens von Schülern den Lehrern gegenüber tritt es als auffällig in Erscheinung, daß in diesen sicherlich nicht zu verharmlosenden Tätlichkeiten durch die Schüler insbesondere Antwort-Reaktionen bzw. Affektverhaltensweisen enthalten sind, die als ein reaktives und berechtigtes Verhalten der Schüler auf die für sie äußerst bedrohlichen Lehrerübergriffe angesehen werden müssen.
Es ist daher mit Sicherheit anzunehmen, daß Schülerverhaltensweisen wie 'Anschreien' oder 'drohende Haltung' oder 'Drohen mit Totschlagen' o. ä. zum einen insbesondere aus konkreten Situationen herrühren, in denen die Schüler zuvor von Lehrern angeschrien oder anderweitig tätlich bedroht wurden, und von daher auf ganz bestimmte Lehrerpersonen gerichtet ist, zum anderen die

Lehrerschaft allgemein treffen sollen. Letzteres scheint in zunehmendem Maße die Norm darzustellen.

Aber Lehrer schreien Schüler nicht nur an. Auch bei Lehrern eskaliert aggressives Verhalten, auf das - als Spitze eines Eisberges - zur notwendigen Ehrenrettung der Schüler einleitend unmißverständlich hingewiesen wurde.

Der sich in aggressivem (Lehrer-)Schülerverhalten widerspiegelnde Problemkomplex weist enge Bezüge zur Frage der psychischen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen[24] auf und wird nicht nur in der breiten Öffentlichkeit diskutiert.

Auch Fachleute führen engagiert die Diskussion.

Der fortschrittliche und weithin anerkannte Pädagoge Hartmut v. Hentig[25] hat sich mit der Problematik der psychischen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen eingehend befaßt.
Auf der XIV. Wissenschaftlichen Tagung der 'Deutschen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychiatrie, die vom 5. bis 7.6.1975 in Göttingen stattfand, hat von Hentig vor Kinderpsychiatern, Pädagogen, Psychologen, Therapeuten und anderen Vertretern ähnlicher Fachgebiete zu dem Thema 'Psychische Gesundheit und Schule' umfassend Stellung bezogen.
Seine 1. vorgetragene These markiert einen wesentlichen Punkt des derzeitigen Standes der wissenschaftlichen Diskussion:

> "Die Schule macht die Kinder nicht (psychisch) krank, die Mehrzahl der Kinder kommt heute (psychisch) krank in die Schule - am Tage der Einschulung und seitdem jeden Tag neu." (26)

In der Formulierung dieser These ist unzweifelhaft der ernsthafte Versuch zu verspüren, sich mit den Ursachen von aggressivem Schülerverhalten auseinanderzusetzen. Es ist auch unbestritten, davon auszugehen, daß von Hentigs These richtige Aspekte enthält.

Wer jedoch die ungeschminkte Wirklichkeit in unseren Schulen kennt, wird sich der Überlegung nicht verschließen können, daß von Hentigs oben erwähnte These nur einen Teil des Problems darstellt.

---

24) Zur Frage aggressiven Verhaltens und psychischer Gesundheit bei Lehrern liegt allgemein kaum gesichertes Material vor, daher stellt die Bearbeitung dieser Frage sicherlich ein interessantes und wichtiges Betätigungsfeld dar.

In meiner Arbeit steht der wesentlichere Teil, die Kehrseite des Problems in Rede: inwieweit die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit bzw. die Strukturen in der Schule als verursachendes Moment mit aggressivem Schülerverhalten in Beziehung zu setzen sind.

Hieraus leitet sich in erster Linie unsere Solidarität den geschundenen Schülern - und auch Lehrern - gegenüber ab.

Um die beabsichtigte und notwendige Solidarität für Schüler und Lehrer nicht nur als gutgemeinte Leerformel stehen zu lassen, müssen wir daher das Problem vom Kopf auf die Füße stellen, indem wir über von Hentigs Position hinausgehen und das Problem im weiteren Verlauf differenzierter entfalten - d. h. wir müssen davon ausgehen, daß i n d e r S c h u l e die Weichen für das Verhalten der Schüler gestellt werden und zwar zu einem nicht unwesentlichen Teil. Unter Hinzuziehung einer solchen Ausgangsposition können wir zu einer realistischen Einschätzung der Schulwirklichkeit einschließlich ihrer Ursachen gelangen.

Aus diesem ersten Teil meiner Einführung in die Problemstellung könnte leicht der Eindruck entstehen, daß in unseren Schulen kaum ein Schüler oder Lehrer über den Vormittag kommt, ohne blutig geschlagen bzw. tätlich angegriffen zu werden.
Jeder Praktiker wird einem solchen Eindruck widersprechen müssen. Dies aus gutem Grund.

Das Verhalten von Lehrern und Schülern birgt zweifellos nicht nur Aggressivität, sondern noch weitere tieferliegende Dimensionen, die sich in wesentlich größerem Umfange und in bisher noch undiskutierten Auswirkungen niederschlagen:

- Lernunlust und Apathie,
- die LRS-Problematik,
- Sonderschulüberweisungen wegen sog. 'Verhaltensstörungen',
- Konzentrationsunfähigkeit,
- Streß- und Oberforderungserscheinungen etc.

Die widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen sind mit solchen Problemen geradezu untrennbar verknüpft.

Wie in der Schiffahrt zu recht die Spitze des Eisberges als der relativ un-

gefährliche Teil gilt, so ist demzufolge besonderes Augenmerk auf die gefährliche Masse des gesamten Eisberges zu richten.

Wie ist dieses Bild für unser Problem: der Unterrichtswirklichkeit und dem Lehrer-/Schülerverhalten zu übersetzen?

Kein Praktiker kann es ernsthaft leugnen: aggressives - ja manchmal offen brutales - Lehrer- und ebenso Schülerverhalten kommt an unseren Schulen vor.

Dies ist jedoch die relativ ungefährliche Spitze des Eisberges. Wer der Gefahr des Untergangs wirksam begegnen will, muß unter die Oberfläche des Schulunterrichts schauen, um die Dimension und die Bedrohlichkeit der bereits angezeigten Gefahr der Aggressivität in unseren Schulen zu erkennen.
Das bedeutet für uns: unser Erkenntnisinteresse muß auf das 'normale', 'alltägliche' Lehrer- und Schülerverhalten gerichtet werden, da es vermutlich in einem engen Zusammenhang zu den widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen steht.

Diesem Vorfeld exponierter Aggressivität muß unser Augenmerk gelten. Hier liegt der Nährboden potenzierter Gewalt. Hier liegt der Gefahrenherd. Hier liegt die Verantwortung der Schule.
Hier liegt auch meine Motivation und meine Verantwortung als Teil der Schule, dieses Thema zu bearbeiten, da ich als engagierter Grundschullehrer im dreifachen Sinne ein Betroffener bin.

1. Zum einen bin ich betroffen, weil ich die in Rede stehenden Probleme Tag für Tag miterleben muß, also mittendrinstecke, von ihnen höre, über sie spreche, deren Auswirkungen sehe.
2. Zum zweiten bin ich betroffen durch den täglichen Unterricht, in dem ich mich auf der Seite der Schüler stehend begreife und von daher
   - ständig zum Mitfühlen angeregt werde,
   - mich meines seelischen Betiligtseins nicht entziehen kann und
   - mich in meinen Emotionen von den Ausmaßen der Probleme nur zu oft 'getroffen' fühle.
3. Zum dritten bin ich betroffen in dem Sinne, daß ich direkt im Ablauf der Probleme 'beteiligt' bin, mich tendenziell als 'Prügler' und 'Geprügelter' fühle.

Wegen der Ernsthaftigkeit der zu Beginn skizzenhaft dargestellten Probleme der Aggressivität im Schulalltag aufgrund der widersprüchlichen Unterrichts-

wirklichkeit unter Einbeziehung meines emotionalen Beteiligtseins möchte ich diesen angesprochenen Bereich grundlegend bearbeiten.
Damit ist beabsichtigt, ein solidarisches Handeln aller an der Schule Beteiligten zu ermöglichen und wegzukommen von der Ebene der fragwürdigen 'Rezeptegeberei', wie sie beispielsweise zum Thema Schülerraufereien in der Bild-Zeitung zu finden sind, deren Autoren sich auf einen Schulpsychologen[27] beziehen:

> "Der Schulpsychologe Otto Rönner rät: 'Such dir Freunde, auf die du dich bei einer Prügelei verlassen kannst ... Steigern Sie das Selbstvertrauen ihres Kindes. Schicken Sie es zum Beispiel in einen Sportverein. Lassen Sie es Judo, Ringen und Boxen lernen." (28)

Allerdings ist es bei dem hier erklärten Ziel - wegzukommen von der oberflächlichen Rezeptegeberei - unerläßlich, schlechten Ratschlaggebern mit ihrer Panikmache eine Abfuhr zu erteilen.
Dies setzt voraus, daß es unerläßlich ist, die Unterrichtswirklichkeit an unseren Schulen ungeschminkt - also ohne die Verwendung der schulverwaltungsüblichen Verharmlosungsformulierungen - darzustellen.

---

27) An dieser Stelle darf dabei unberücksichtigt bleiben, ob diese Ratschläge nach den Umständen einer therapeutischen Situation möglicherweise begrüßenswert erscheinen oder nicht.

2.0 DIE ZENTRALE FRAGESTELLUNG WIRD AUFGEWORFEN:

Wie vollzieht sich Unterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit?

Jeder Lehrer weiß, was ihn erwartet, wenn er zum Unterricht in seine Klasse geht. Die kaum in Worten faßbare Widersprüchlichkeit der Situation, in die er sich Stunde für Stunde, Tag für Tag begeben muß, ist oft nur sehr schwer auszuhalten. Die Nerven gehen drauf. Ein derartiger Prozeß vollzieht sich unabhängig davon, wie einzelne Lehrer mit dieser Tatsache umgehen:

- ob man sie zum Gegenstand des Nachdenkens, gemeinsamen Handelns und Veränderns macht,
- ob man die Realität quasi 'ausblendet' und so tut, als sei alles nicht so schlimmt,
- ob man positive und kraftgebende Unterrichtssituationen (notwendigerweise) überbewertet oder
- ob man innerlich längst 'abgeschaltet' hat und zusieht, daß man mit einem perfekten Image nach außen gut über die Runden kommt

oder wie im einzelnen auch immer: die nervenzehrende Situation des Unterrichts bleibt für jeden Lehrer täglich aufs neue weiterbestehen. Gleiches ließe sich aus der Sicht der Schüler sagen. Sie können den Unterricht kaum strukturell verändern, sie können sich ihm aber auch nicht entziehen, es sei denn durch 'Abschalten'. Doch 'Abschalten' wäre eine schlechte Lösung, da dies den Lehrer einschließlich der bürokratischen Maschinerie der Schule auf den Plan rufen muß. Facit: Lehrer und Schüler sind anhaltend den Einflüssen der Schule ausgesetzt. Wir werden daher zunächst die durch die Erziehungsziele geplanten Einflüsse betrachten.

2.1 Die pädagogische Zielsetzung der Schule

Mit Berechtigung ist grundsätzlich davon auszugehen, daß die pädagogische Zielsetzung für die Schule den Rahmen des Schüler- und Lehrerverhaltens bestimmt. Einzelne Ausnahmen aggressiven Verhaltens sollen dabei außer Betracht bleiben.

Über die Einhaltung der pädagogischen Ziele liegen eindeutige gesetzliche Regelungen vor. Sie sollen garantieren - davon sei hier ausgegangen -, daß aus den formulierten Zielen lebendige Realität wird. Daher müssen wir voraussetzen, daß durch die pädagogischen Ziele in der Schule das Verhalten von Lehrern und Schülern in der Wirklichkeit des Unterrichts geregelt wird.

In der Zielsetzung für Unterricht und Erziehung zeigt sich in verschiedenen Landesverfassungen, Gesetzen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften einschließlich der Bildungspläne - bei zum Teil unterschiedlichen Formulierungen - eine weitgehende Übereinstimmung.

Die allgemeinste Festlegung der Ziele, die sich unmittelbar und konkret auf die Schule bezieht, finden wir beispielsweise für das Land Berlin im § 1 des Schulgesetzes verankert:

> "Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen, und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl ihrer der Menschheit gegenüber durchdrungen sind. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewußt sein, und ihre Wirksamkeit muß bestimmt werden von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen, das heißt das ganze kulturelle Erbgut der Menschheit, einschließlich des deutschen Erbgutes, ihren Platz finden." (29)

Aus der Zielformulierung des 2. Satzes erhellt sich unübersehbar der historische Hintergrund, der den tragenden Inhalt dieses Gesetzes entscheidend mitbestimmt hat: die Abkehr von nationalsozialistischer Ideologie nach 1945 und damit unlösbar verknüpft die beabsichtigte Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf friedlicher und demokratischer Grundlage. Demokratie und Abkehr vom Faschismus als zwei tragende Fundamente in der Zielbestimmung der Berliner Schule legen eindeutig fest, daß wir auf dem politisch-historischen Hintergrund des gesellschaftlichen Neubeginns nach 1945 die Inhalte des 1. Satzes des § 1 des Berliner Schulgesetzes auffassen müssen. Auf diese hier enthaltenen handlungsbestimmenden Inhalte ist explizit Bezug zu nehmen, da sich aus ihnen unmittelbar die Intentionen von Lehrerverhalten - und im Umkehrschluß auch Schülerverhalten - ableiten lassen.

Daraus folgt, daß es Aufgabe der Schule ist, den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre wertvollen Anlagen zur Entfaltung zu bringen, mit dem Ziel, sich verantwortlich der Allgemeinheit gegenüber und in friedlicher Verständigung den Völkern gegenüber verhalten zu können. Um sich nach diesen Grundsätzen verhalten zu können, bedarf es für die Schüler - laut Schulgesetz - eines Höchstmaßes an Urteilskraft, gründlichem Wissen und Können.

Bei der Erlangung dieser grundlegenden Voraussetzungen für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule sind ausformulierte Grundsätze und Oberlegungen zu beachten.

Sie sind in den Berliner Rahmenplänen für Erziehung und Unterricht festgelegt, die vom Senator für Schulwesen herausgegeben werden. In diesen Rahmenplänen ist richtungsweisend der Bezug zum Schulgesetz festgelegt:

> "Die allgemeinen Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung in der Berliner Schule ergeben sich aus dem § 1 des Schulgesetzes von Berlin." (30)

Für unseren Zusammenhang der Betrachtung der Zielvorstellung für Lehrer- und Schülerverhalten muß es darum gehen, die wesentlichen Grundsätze und Oberlegungen herauszustellen, die unmittelbar Schlußfolgerungen zum Verhalten im unterrichtlichen Geschehen zulassen. Erst die Gesamtheit der unter diesem Blickwinkel ausgewählten Grundsätze der Rahmenpläne kann einen Einblick in den Kanon der Oberlegungen erlauben, die als Zielvorstellungen für das Verhalten in der Schule insgesamt formuliert worden sind.

1. Die Schüler sollen kommunizieren.

> "Unsere Welt ist in hohem Grade durch Wissenschaft geprägt und ermöglicht gleichzeitig den Austausch von Informationen in einem Ausmaß wie nie zuvor.
> Deshalb muß die Schule mehr als bisher Abstraktion und Kommunikation vorbereiten." (31)

Zwar können unter 'Kommunikation' nicht unvermittelt die Inhalte assoziiert werden, die sich in der Art der direkten Kommunikation, des Gesprächs der Schüler untereinander im Unterricht oder in den Pausen widerspiegeln. Doch stellt diese Form der direkten Kommunikation, des Sprechens, eine Voraussetzung dar, in die Lage zu kommen, weltweit mit anderen Menschen Informationen großen Ausmaßes auszutauschen, weltweit zu kommunizieren. Man denke dabei an die ungeheuren technischen Möglichkeiten des Fernmelde- und Nachrichtenwesens, der Massenkommunikationsmittel etc. Um die Schüler auf diese 'Kommunikation' vorzubereiten, müssen sie lernen, sich untereinander verständlich mitzuteilen, aufeinander zu hören und sich in der Technik des Gespräches zwischen einzelnen und mehreren zu üben. Die Schüler sollen sich kommunikativ verhalten.

2. Die Schüler sollen Lebensbedingungen, die sich wandeln, verstehen und sie durch Handeln bestehen.

"Bildung ist ein lebenslanger Prozeß. Sie soll die Menschen in die Lage versetzen, die sich wandelnden Lebensbedingungen zu verstehen und sie auf Grund vernünftiger Einsicht und in Verbundenheit mit dem Schicksal der Menschen handelnd zu bestehen." (32)

Aus dieser Auffassung kann relativdirekt ein Bezug auf die unterrichtlichen Bedingungen und dem daraus resultierenden Verhalten hergeleitet werden. Die Bedingungen des Unterrichts stellen sich für die Kinder als sich wandelnde Lebensbedingungen ihres Schulvormittags dar: Klassenzusammenlegungen, Vertretungsunterricht, Stundenausfall, das Versetzt-Werden, Klassenaufteilungen etc.

Diese Lebensbedingungen am Vormittag sollen verstanden, eingesehen und gemeinsam durch Handlungen bestanden bzw. bewältigt werden. Die Schüler müssen über Wandlungen ihrer Lebensbedingungen kommunizieren, bevor sie handeln können. Sprechen, Einsehen, Verstehen und Bewältigen i s t Handeln bzw. Verhalten.

3. Die Schüler sollen für das als wahr Erkannte eintreten, den anderen ernst nehmen und achten.

"Jugendliche sollen ermutigt werden, für das von ihnen als wahr und wertvoll Erkannte einzutreten ... Es gehört zur Selbstdisziplin, Oberzeugungen des anderen ernst zu nehmen und zu achten." (33)

Dieses geforderte Schülerverhalten läßt sich in der täglichen Unterrichtspraxis relativ leicht beobachten und herstellen, wenngleich auch die Selbstdisziplin entwicklungsbedingt durch kindgemäße Spontaneität überdeckt wird und man die Schüler nicht mit dem Anspruch nach Selbstdisziplin überfordern darf. Die positive Bedeutung, den anderen solidarisch ernst zu nehmen, ihn zu achten, soll dem Aufbau eines lernfreundlichen Klimas in der Klasse dienen.

4. Die Schüler sollen Wiederstand leisten können.

"Unterricht und Erziehung (müssen, U. D.) die Fähigkeit zu verantwortlicher und kritischer Stellungnahme entwickeln. Sie sollen zum Widerstand gegen unangemessene Machtansprüche, gegen die Manipulation des Menschen durch zweifelhafte Formen der Massenbeeinflussung und gegen seine Degradierung durch übermächtige gesellschaftliche Institutionen ermutigen." (34)

Die in diesen Oberlegungen mitschwingenden politischen Implikationen z. B. wie und aufgrund welcher Interessen der Mensch durch übermächtige gesellschaftliche Institutionen degradiert wird, soll uns an dieser Stelle der Arbeit noch nicht interessieren.
Hier ist die vom Senator formulierte Intention wichtig, daß die Schüler sich als Handelnde verstehen bzw. verhalten sollen, die zum Widerstand fähig sind und diesbezüglich mit der Fähigkeit zu kritischer Stellungnahme ausgestattet

werden müssen.

5. Die Schüler sollen arbeiten, sich im Gespräch bestätigt fühlen und initiativ sein.

> "Der Schüler muß sich in der gemeinsamen Arbeit seiner Gruppe und im Gespräch bestätigt fühlen; seiner Initiative muß genügend Spielraum und Anerkennung gegeben werden." (35)

Diese Initiative wird in den Rahmenplänen insbesondere unter dem Aspekt des Verhaltens zur Leistungsbereitschaft gesehen. Die im Unterricht geforderten Leistungen müssen sich an den Ergebnissen der Wissenschaft orientieren. Hier steht das dynamische Moment des Lernens und Leistens in Rede, Entwicklungen sollen begriffen werden.

6. Die Schüler sollen Widersprüche nicht verschweigen oder beschönigen, sondern sie verarbeiten.

> "Besondere Beachtung erfordern Probleme, die durch neue technische und soziale Entwicklungen hervorgerufen werden ...
> Die Jugend soll dabei die Wirklichkeit auch in ihren Gegensätzen und Widersprüchen kennenlernen, weil von ihnen Aufforderungen zum Handeln ausgehen und weil Konflikte nur verarbeitet werden können, wenn sie bewußt geworden und nicht aus einem falschen Harmoniestreben verschwiegen oder beschönigt worden sind." (36)

Auch in den Rahmenplänen wird die vorwärtstreibende Kraft des Widerspruch nicht verkannt. Richtigerweise wird die Aufforderung zum Handeln (sprich: Verhalten) als ein unabdingbares und dem Widerspruch innewohnendes Merkmal akzeptiert und dementsprechend gefördert:

> "Die Schüler werden (durch Lehrerhilfe, U. D.) ... bereit sein, Wissen durch Fragen und Widersprüche zu fördern ..." (37)

7. Die Schüler sollen spielen können, gesellig sein und sich unterhaltend mitteilen können.

> "Die Schule soll weiter die Bereitschaft für Sport und Spiel fördern, die Kunst der Geselligkeit und des Gesprächs üben ..." (38)

In diesem Komplex wird die Ebene der persönlichen Neigungen und Interessen angesprochen. Hier wird großer Wert auf die Entwicklung von Liebhabereien, Verständnis für die musischen Fächer gelegt. Im Mittelpunkt steht jedoch der Begriff der 'Geselligkeit' und weiterhin in diesem Zusammenhang das belanglos erscheinende - jedoch in seiner sozialen und emotionalen Funktion wichtige - Plaudern bzw. Erzählen können.

Hierin spiegelt sich die Hochschätzung des menschlichen Bedürfnisses nach

Wertschätzung, Erlangung eines positiven Selbstverständnisses und nach Selbstdarstellung wider. Diese Qualität menschlichen Verhaltens ist zur Entfaltung der Persönlichkeit von enormer Bedeutung. Sie darf nicht nur einen begrenzten Platz im Unterricht finden, sondern muß beständiges Unterrichts-p r i n z i p sein.

Es bedarf keiner besonderen Erwähnung, daß das Verhalten von Lehrern im Unterricht sich nach den gleichen Zielen richten muß, die für die Schüler angegeben worden sind. Aus den Zielen für die Schüler kann ohne explizite Formulierung das Lehrerverhalten erschlossen werden. Der § 10 Abs. 1 der Schulverfassung gibt hierüber Auskunft, indem er auf die geltenden Vorschriften verweist:

> "Aufgaben des Lehrers:
>
> (1) Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler und beurteilt ihre Leistungen gemäß seiner fachlichen Ausbildung und in eigener Verantwortung im Rahmen der geltenden Vorschriften und Konferenzbeschlüsse." (39)

Die in diesem Abschnitt ausgewählten 7 Erziehungsziele aus den Berliner Rahmenplänen sollten nicht den Anspruch auf Vollständigkeit der Darlegung aller Erziehungsziele erheben.

Dies ist nicht notwendig und war daher nicht beabsichtigt.
Aus der hier getroffenen Auswahl dieser 7 Erziehungsziele soll für unseren Zusammenhang deutlich werden, nach welchen Gesichtspunkten und auf welche Art und Weise Schüler - und demzufolge auch Lehrer - sich im Unterricht verhalten sollen.

Um für den Leser die hier getroffene Auswahl der oben dargestellten 7 Erziehungsziele - aus denen im weiteren Verlauf der Arbeit grundlegend Verhalten abgeleitet werden soll - nachvollziehbar werden zu lassen, soll als Vergleichshintergrund eine von kompetenter Seite formulierte Zusammenfassung über die Aufgabe der Schule zugänglich gemacht werden.

Diese Zusammenfassung wurde einer Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25. Mai 1973 entnommen.

> "Die Schule soll
> - Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
> - zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
> - zur Freiheit und Demokratie erziehen,

- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Oberzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.

Wenn die Schule ihrer Aufgabe gerecht werden soll, müssen bestimmte Voraussetzungen anerkannt werden:

1. Regeln für das Zusammenleben in der Schule sind nötig; sie erwachsen aus der Spannung zwischen individueller Freiheit und notwendigen Bindungen.
2. Erziehung zu Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit setzt voraus, daß die Schüler altersentsprechend an der Gestaltung des Schullebens beteiligt werden.
3. Erziehung zu Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit soll zu der Einsicht führen, daß soziales Handeln selten konfliktfrei verläuft.
4. Erziehung zu Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit schließt ein, daß Schüler lernen, ihre Rechte wahrzunehmen, Rechtsnormen zu achten und rechtmäßig begründete Entscheidungen zu respektieren.
5. Recht auf Bildung bedeutet zugleich Pflicht, vom Bildungsangebot sinnvoll Gebrauch zu machen; ohne bestimmte Leistungsforderungen wäre die Schule wirklichkeitsfremd.
6. Unterricht und Erziehung in der Schule erfordern grundsätzlich die Anwesenheit der Schüler; Schulpflicht bedeutet Anwesenheitspflicht.
7. Der Lehrer trägt die Verantwortung für seinen Unterricht, insbesondere dafür, daß Lernprozesse erfolgreich ablaufen können; dem ist bei der Arbeit in der Schule Rechnung zu tragen.
8. Die Schule muß den Eltern Gelegenheit zu verantwortlicher Mitarbeit geben.
9. In einzelnen Bereichen ist die Schule in besonderer Weise auf eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen angewiesen, z. B. mit den Trägern der Berufsausbildung und - entsprechend den landesrechtlichen Regelungen - mit den Kirchen.
10. Die Schule ist Teil unserer gesellschaftlichen Ordnung und wandelt sich mit ihr. Sie erzieht die Schüler zu entscheidungsfähigen und entscheidungsbereiten Bürgern und wirkt damit auch auf die Gesellschaft zurück. Die Schule ist jedoch kein Ort der Agitation für gesellschaftliche Veränderungen.
11. Die Schule umfaßt nicht das gesamte Leben der Schüler. Wie sie die Rechte der Schüler außerhalb der Schule zu respektieren hat, muß sie andererseits auch die Ausübung bestimmter Rechte der Schüler, z. B. im Bereich der politischen Betätigung, auf den außerschulischen Raum verweisen." (40)

Bezüglich der Betrachtung dieser Erziehungsziele entsteht für uns das Interesse, die Wirklichkeit der Unterrichtsstunden in der Schule an einem Beispiel abgerundet zu konkretisieren.

2.2 Zur Einführung in die Unterrichtswirklichkeit: Eine Unterrichtsstunde beginnt

Nicht selten muß man zuerst ein Knäuel sich destruktiv[41] prügelnder oder sich tobend und zum Teil bereits vorpubertär auf dem Boden herumbalgender Kinder entwirren.
Zur Begründung sei der späteren Abhandlung vorgegriffen:
Dies ist aus Vorschriften wie der Aufsichtspflicht, und auch aus Gründen, damit der Unterricht (also: das Lernen) beginnen kann, notwendig. Die Schüler haben ein 'Recht' auf Unterricht. Außerdem kommt hinzu, daß ein Einschreiten aus kollegialer Sicht notwendig wird, da andere Kollegen durch Krach und lautstarke Schülerreaktionen in ihrer Unterrichtsführung in Mitleidenschaft gezogen werden. Niemand wird ernstlich widersprechen wollen:

Beim Vorfinden solcher Situationen muß etwas getan werden, der Lehrer muß unmittelbar, klar und bestimmt handeln.
Aber welche Maßnahmen sind zu treffen?
Auf welche Art sind sie an die Schüler heranzutragen und durchzusetzen?
Es ist unter Lehrern kein Geheimnis, daß in solchen Situationen jeder ganz allein - pädagogisch sinnvoll - reagieren muß, daß auch de facto sich jeder ganz massiv 'allein' gelassen und verlassen fühlt, dies Gefühl jedoch in der konkreten Situation nicht bewältigen kann. Die Situation erst Stunden später, bei erhofften besseren Bedingungen, klären zu wollen, erweist sich in der täglichen Unterrichtsmühle als realitätsfern und kann kaum gelingen. Jeder Kollege hat sich in solchen Situationen des 'Klassenkampfes' sein - teils unbewußt ablaufendes - Reservoir von Verhaltensmustern zugelegt, in das er nur sehr begrenzt Einblick gewährt - wenn überhaupt.

An dieser Stelle - also: bevor der Lehrer überhaupt die Klasse betreten hat - beginnt für jeden durchschnittlich empfindungsfähigen Kollegen eine Form der Widersprüchlichkeit des Unterrichts.

---

41) Bei Prügelszenen von Schülern hat der aufmerksame Praktiker zu unterscheiden gelernt, ob dabei ein 'Sinn' zu erkennen ist oder nicht. Wenn Schüler sich rangelnd auf dem Boden wälzen, um ihre Rangfolge in der Gruppe zu klären, muß das nicht negativ gewertet werden. Auch die Schüler tun das nicht. Wenn ein solcher 'Sinn' nicht erkennbar ist, Rangeleien bzw. Prügeleien uneinsichtige Beschädigungswut oder ähnliche Beweggründe erkennen lassen, dann können sie nicht nur als aggressiv verstanden werden, sondern sind hier als destruktiv gekennzeichnet.

Im Kopf eines derartig betroffenen Lehrers beginnt sich ein Zweifrontenkrieg abzuzeichnen.

1) Die erste Front stellen die Schüler dar. Aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Erwartungen verhalten sie sich widersprüchlich. Einerseits warten sie nicht gerade auf den Lehrer, der ihnen wieder 45 Minuten Stillsitzen, Melden, Ordnung, Bedürfnisaufschub und Anstrengung abverlangt.
Oder aber sie warten andererseits gerade auf ihn als 'Ordnungshersteller', 'Richter', kurz: auf denjenigen, der was zu sagen hat und dies nach Ansicht aller Schulbeteiligten auch tun muß.
2) Die zweite Front stellen die 'pädagogischen' Zweifel, die eigenen Oberzeugungen, Gedanken und Persönlichkeitsmerkmale dar. Nimmt man die Situation der Prügeleien von Schülern pädagogisch richtig wahr?
Würden nicht andere Kollegen (oder auch Eltern) die Situation völlig anders bewerten und demzufolge auch anders reagieren?
Kein Lehrer will solche Situationen dramatisieren. Oft muß man sie 'dramatisieren', um mit Schülern der Realität angemessen die vorliegenden Probleme ihrer konkreten 'Unsolidarität' untereinander zu bearbeiten. Unter unsolidarischem Verhalten werden hier aggressive Reaktionen verstanden, oft mit destruktiven Zielen, die mit dem 'Petzen' aus der eigenen Schulzeit des Lesers nicht verglichen werden können.
Man will also die Situation im Unterricht klären.
Diese Klärungsgespräche werden nicht kritiklos hingenommen. Dies gehöre nicht zum Unterricht, argumentieren Schüler und, durch die Schüler informiert, ebenso die Eltern. Eltern und Schüler 'boykottieren' deshalb auch das Darübersprechen in der Unterrichtsstunde mit dem Argument, sie seien dagegen und wollen, daß im 'Unterricht' Wissensvermittlung stattfindet, denn in der heutigen Schule lernten die Kinder sowieso schon so wenig. Daher muß der Lehrer solche Unterrichtsgespräche unter diesen verständigungsfeindlichen und widersprüchlichen Bedingungen durchführen.
Andere Schüler und Eltern erwarten geradezu, daß solche Vorkommnisse unmittelbar 'pädagogisch' im Unterricht aufgearbeitet werden. Dabei wird die Frage der Häufigkeit relevant. Ein weiterer Widerspruch wird daher durch die Gefahr deutlich, daß man mit dem Argument des sozialen Lernens fast ausschließlich nur noch Streitereien im Unterricht thematisieren und: vielleicht manchmal klären kann. Dabei muß klar sein, daß als Folge oft 'der Stoff' nicht durchgenommen werden kann. Das stört wiederum alle Eltern.
Jeder Praktiker hat bereits die Bandbreite solcher widersprüchlichen Unterrichtssituationen überblickt und sich mit halbem Herzen je nach Situation

mal so und mal so zu verhalten versucht. Dies nehmen die Kinder sehr aufmerksam wahr.
Der erfahrene Lehrer ist auch geneigt, derartige Situationen vor dem Betreten der Klasse gar nicht auf sich zu beziehen, die noch als 'Pausengeschehen' anzusehen, das nun sein Ende nehmen müsse, da ja der Unterricht beginnen soll. Bei dieser Betrachtung darf jedoch die gegenteilige Erfahrung nicht aus dem Blickfeld verlorengehen, daß die darauffolgenden Unterrichtsstunden - und oft der ganze Schultag - immer wieder durch diesen ungeklärten Schülerstreit gestört werden.
Die Widersprüche einer solchen anfänglichen Unterrichtssituation ließen sich auch anders 'lösen'. Man kann schimpfen, was denn hier schon wieder los sei, die Schüler müßten doch genau wissen, daß sie in der Klasse zu sitzen hätten, wenn es zur Stunde geklingelt hätte usw. Ich finde das höchst problematisch. Von solch einer 'Schimpfaktion' werden stimmungsmäßig oft mehr Schüler betroffen als nötig. Dabei ist mit Sicherheit die Frage strittig, ob man Schimpfen als pädagogisch richtig ansieht oder nicht und ob Schimpfen als 'Maßnahme' überhaupt zum Ziel führen kann.
Die Zwangslage wird noch komplizierter, wenn man bedenkt, daß das Schimpfen - wenn es überhaupt Aussicht auf Erfolg haben soll - so laut und energisch sein muß, daß die Schüler merken, welche Lehrerinteressen auf dem Spiel stehen bzw. 'was die Stunde geschlagen' hat. Nicht wenige Eltern würden ein solches Lehrerverhalten begrüßen. Man begibt sich aber damit in die Nähe des untragbaren 'Keifens'. Wenn es sich ritualisiert, kann Schimpfen an anderen Stellen leicht zur Schülernachahmung führen, worüber sich dann später noch Schülergenerationen am Stammtisch amüsieren. Obendrein ist zu berücksichtigen, daß eine derartige - tendenziell für Lehrer und Schüler entwürdigende - Schimpfaktion auf bestimmte Schüler keinen lernfördernden Eindruck macht und mühsam aufgebautes Zutrauen und erfolgreiche Leistungssteigerungen bei Schülern wieder verschüttet. Von den völlig undiskutierten - verborgen bleibenden - negativen Eindrücken auf andere Kollegen und zum Schulalltag gehörende Erwachsene (Hausmeister etc.) ganz zu schweigen.
In solchen Situationen erweitert sich die Widersprüchlichkeit des Schulalltages für den Lehrer um einen weiteren Aspekt. Es geht um die Speicherung und Beurteilung dessen, was Erwachsene im Schulleben (etwa: Hausmeister, Postbote oder Eltern) und Schüler an miterlebtem Lehrerverhalten wahrnehmen und was dem Lehrer gegenüber unverbalisiert bleibt, aber andernorts lauthals kritisiert wird. Darüber erfährt der betreffende Kollege nur selten etwas.

In solchen Klatsch- und Tratsch-Gesprächen wird dann mit den realitätsfremdesten Maßstäben gemessen. Dabei sind aufgrund einer mitangehörten Schimpfkanonade hinter vorgehaltener Hand weitergetragene Informationen wie etwa: 'heute hat Kollege X. wohl den Schüler Y. in der Mangel' noch als harmlos einzustufen.
Oft braut sich ein völlig verzerrtes Bild über das Verhalten eines Lehrers zusammen. Auf dieser Ebene werden Lehrer - ohne es zu wissen - pädagogisch als fähig oder unfähig, autoritär, durchsetzungsfähig oder nicht etc. eingestuft, als mutig bewundert oder als unmöglich abgelehnt. Unsichtbare, aber deutlich spürbare Maßstäbe werden gesetzt.

Egal wie Lehrer auf die eingangs geschilderten Schülerszenen reagieren, der Unterricht muß losgehen.
Das Stimmungsbarometer bei Schülern und Lehrern fällt bei gleichbleibendem Anfangskrach. Sven will etwas sagen, sein Hund sei gestorben, aber kaum einer versteht ihn. Nur sein Banknachbar schreit in den Krach, das sei sowieso nicht so wichtig, man habe jetzt Deutsch. Da Sven kein hohes Sozialprestige besitzt, ist der Lehrer nun besonders versucht, auf Sven einzugehen und ihn vor der Klasse 'aufzuwerten'. Trotzdem resigniert Sven fast unbemerkbar. Irgendwann, später z. B. im Sachkundeunterricht, wird er sicherlich von einem anderen Lehrer hören, er solle nicht so gleichgültig sein, auch unter der Berücksichtigung, daß er LRS-Schüler sei, könne er sich um gute Unterrichtsleistungen bemühen.

Die ersten Worte zur Unterrichtsdurchführung verstehen aufgrund des Krachs sowieso nicht alle, was einige Schüler zwar verwirrt, was allerdings oft auch nicht so wichtig ist, denn die Schüler 'kennen' den Ritus des Unterrichts oder orientieren sich oft erfolgreich an dem, was andere Mitschüler machen und der Unterricht klappt. Teilweise auch nicht, was zu den mißverständlichsten und zeitraubendsten Situationen führen kann, wenn man bedenkt, wieviel Aufwand und Zeit nötig sein kann, bis Drittklässler z. B. ihr Zeichenmaterial (Schmierpapier auf dem Tisch, Tuschkasten, Glas mit Wasser, Pinsel, Lappen und ein sauberes Malblatt) arbeitsfertig auf dem Tisch bereit haben.

Jeder Lehrer merkt es in den ersten Minuten der Stunde: man kann den Schülern etwas beibringen oder man muß seinen Unterricht formal durchziehen. Dabei ist völlig klar, daß pädagogisch gut vorbereiteter Unterricht notwendig ist und grundsätzlich auch besser läuft als unvorbereiteter. Manchmal stellt sich jedoch diese Tatsache sehr zum Erstaunen der Lehrerpraktiker

'auf den Kopf'[42].
Weiterhin wird hier unwidersprochen vorausgesetzt, daß es sehr sinnvoll ist, zu versuchen, die Schüler zu jeder Stunde zum Lernen zu 'motivieren', sie zu ihrem Nutzen zum Lernen zu überreden.

Diese Rechnung geht jedoch nicht immer so auf, wie man sie wirklichkeitsfremd in der 2. Phase der Lehrerausbildung zu stellen gelernt hat.
Die Schüler reden im Unterricht von ganz anderen Problemen, richten ihre Aufmerksamkeit auf völlig andere Dinge, nehmen sich verdeckt spaßhaft spielend die Arbeitsmaterialien weg, liegen auf der Bank, hängen kippelnd in den Stühlen und schubsen sich um. Allerdings die Schüler nicht, die aus den unerfindlichsten Gründen zum Papierkorb, zum 3 Bänke weiter sitzenden Nachbarn, auf die Toilette, irgendetwas fragend zum Lehrertisch oder wo auch immer 'unerlaubt' hinrennen. Dabei fallen besonders 2 Schüler aus einer anderen Klasse auf, die 'Scheißtypen' aus Frau X. Klasse, wie sich die Kinder ausdrücken. Sie seien zur 'Strafe' an diesem Tag in einer anderen Klasse, weil sie zu einer Lehrerin 'Scheißsau' gesagt hatten und sich anderweitig daneben benommen hätten und sie darum am Ausflug ihrer Klasse nicht teilnehmen durften. Ihren Ärger und ihre Aggressivität kann der Lehrer zwar verstehen, ihr provozierendes Verhalten jedoch kaum noch.
Auf ihr Dazwischenschreien, daß sie die Strafe von Frau X. ungerecht fänden, kann der Lehrer nicht eingehen, wenn der Unterricht nicht völlig 'baden' gehen soll. Den Vorschlag einiger Kinder, diese 2 'Blöden' zur Sekretärin zu bringen, wo sie bestimmt nicht stören würden, wird jeder vernünftige Lehrer ablehnen. Unter diesen Umständen mit der Klasse auf eine Diskussion darüber einzugehen auch. Irgendwie muß ja 'Unterricht' stattfinden.

Der Unterricht findet statt, jeder ehrliche Kollege fragt sich überprüfend, ob man denn alles richtig gemacht habe und ob z. B. die LRS-Kinder den Deutsch- oder Sachkundetext inhaltlich aufnehmen konnten oder ob die langsamer arbeitenden Schüler oder die türkischen Schüler aus sprachlichen Gründen den Stoff wirklich begriffen und verarbeitet haben. Oft leitet der Lehrer - fälschlicherweise und entgegen wissenschaftlicher Erkenntnisse - aus dem konkret ablaufenden Unterricht seine eigene 'Unfähigkeit' ab. Bei vielen Kollegen werden solche Denkprozesse als Störungen im Magen-Darmtrakt und an dem immer dünner werdenden Nervenkostüm - besonders vor den Ferien -

---

42) Zu diesem Zusammenhang liegen kaum Erklärungsansätze vor. In der 2. Phase der Lehrerausbildung werden solche Fragen nicht als 'diskussionswürdig' zugelassen.

deutlich spürbar.

Kleine Störungen des Unterrichts und entsprechende aggressive Verhaltensweisen werden getrost übe-sehen, da man oft froh sein kann, wenn die Schüler auf den Plätzen bleiben und man zumindest 'formal' Unterricht machen kann.

Peter meldet sich: sein Nachbar Osman habe trotz wiederholten Verbotes sein Sprachbuch beschmiert. Osman wird wieder einmal angehalten, seine (von der Schule geliehenen) Bücher sauber zu halten.
Der Unterricht läuft an.
Klaus hat - wie oft schon - seine Hausaufgaben nicht gemacht. Er orientiert sich an der türkischen Schülerin Cidem, die ihre Arbeiten nicht machen kann, da sie nachmittags auf ihre 5 kleinen Geschwister aufpassen muß, weil ihre Eltern beide arbeiten gehen. Die Angelegenheit wird geklärt.
Der Unterricht geht weiter.
Die Schüler sollen etwas von der Tafel abschreiben. Plötzlich heult Peter laut los, weil sein Füller verschwunden ist. Geklaut, wie er sagt. Alle schauen Jussuf an. Jussuf kann sich nicht verteidigen, er spricht kein Deutsch. Diskussionen über Peters Heulen und über die türkischen Kinder im allgemeinen. Der Lehrer baut Vorurteile ab. Er setzt sich gegen die Kinder durch, daß die türkischen Kinder eben nicht alle klauen. Ein Schüler hat dazu einen 'Gegenbeweis'. Der Lehrer nimmt ihn aber nicht dran. Er will bzw. muß Unterricht halten. Mühsam schleppen sich Lehrer und Schüler durch den Unterricht. Dabei definieren die Schüler, wie ein Lehrer sein 'muß'. Der Lehrer definiert, wie die Schüler sein sollten. Die Schüler sollten das tun, was gerade der Lehrer will, sie sollten dies gesittet tun und dabei - wenn er es gut macht - viel lernen. Der Lehrer muß gemäß seiner Rolle, die andere ihm zugeordnet haben, Schüler ermahnen, Kreide, Overheadprojektor, Materialien, Arbeitsbogen, Wortkarten, Texte, Bücher etc. benutzen. Er soll reden, aber nicht zuviel, Zensuren geben, aufpassen und immer Antwort wissen: das ist Unterricht. Genauer: das ist Unterricht, wie er sich oft abspielt, weil die Schüler, Eltern und die Schulrealität dies als Unterricht definieren, obwohl formal (bei Schulratsbesuchen z. B.) Unterricht als ein hochkomplexes und wissenschaftliches Bedingungs- und Betätigungsfeld für Lehrer und Schüler dargestellt wird, das eigentlich nicht so verlaufen darf, wie es in der Realität Tag für Tag verläuft.

Große Pause.

Die Kinder toben aus der Klasse zum Glasmurmelspielen, Weiterstreiten und

-toben, auf den Schulhof zum Fußball spielen. Einige müssen verbal oder mit sanfter Gewalt vom aufsichtsführenden Lehrer aus dem Schulgebäude hinauskomplimentiert werden, natürlich nicht selten ohne Schimpf- und Vulgärkommentare seitens der Schüler, um dann an der Eingangstür zu 'kleben', um pausenlos Gelegenheiten wahrzunehmen, ins Gebäude zu entwischen und von Lehrern 'gejagt' zu werden.
Binnen Sekunden (dies ist wörtlich zu nehmen) brechen die Schüler die Beziehungen zum Unterricht ab, was auch bedeuten kann, daß gar keine aufgebaut waren.
Versäumnis des Lehrers?

Die Lehrer hetzen zur Aufsicht im Schulgebäude, zur Mediothek, um in 2 Minuten die Materialien für den folgenden Unterricht in der nächsten Klasse zu organisieren, Arbeitsbogen abziehen oder in das Lehrerzimmer, um bei einem Kaffee mit einem befreundeten Kollegen 10 Minuten kurz abzuschalten - falls das gelingt. Dabei bekommt man vielleicht eine brauchbare Information über Vorfälle aus der Klasse, in der man anschließend unterrichten muß o. ä.
Man wird 'gestört'. Kinder drücken sich fragend mit vorgeschobenen Begründungen vor dem Lehrerzimmer herum; andere, um ihren Klassenlehrer wegen einer ganz 'wichtigen' Angelegenheit zu sprechen. Den findet man so schnell nicht. Man will aber selber Pause haben. Auf den Kampf mit den Schülern, daß er doch da sein müsse, läßt man sich gar nicht ein, das nervt zuviel. Sie werden abgespeist oder frustriert stehen gelassen.
Die Pause ist zu Ende.
Die Kinder stürmen in das Gebäude. Von enormer Bedeutung ist dabei in jeder Pause, wer als erster in der Klasse ist, als hinge alles Glück der Welt davon ab. Daß dabei schon mal ab und zu ein Erstklässler verletzt auf der Strecke bleibt, auch Erwachsene von der Masse an die Wand gedrückt werden, gehört zum Schulalltag.
Das Toben findet nun auf den Fluren und in Klassen seine Fortsetzung. Auffällig ist dabei die Aggressivität, die einem z. T. Angst einjagt, darüber wie verletzend Schüler miteinander umgehen können.

Wieder beginnt eine Stunde.
Aggressivität, Lernunwilligkeit, Abgehetztsein, Desinteresse, Alltag.
Die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit beginnt von neuem.
Die Kinder sollen einen Text im Lesebuch lesen. Marion verliest sich, andere lachen. Marion heult. Das sei doch nicht so schlimm, tröstet sie der Lehrer und herrscht den Schüler an, der Marion ausgelacht hat. Gunda, die

schon immer Schwierigkeiten mit dem Lesen hatte, meldet sich. Aus pädagogischen Gründen nimmt der Lehrer sie sofort dran. Dies soll für Gunda verstärkend wirken. Gunda möchte aber nicht lesen, sondern auf die Toilette gehen. Alle lachen. Nachdem sich wieder alle beruhigt haben, fragt Erdogan seinen Nachbarn auf türkisch, was denn losgewesen sei. Das stört. Eine Sinnentnahme des zu lesenden Textes ist nur noch schwer möglich. Lehrer und Schüler sind aggressiv. Mühsam schreitet der Unterricht fort. Die Tür geht auf. Die Sekretärin kommt herein und stellt eine neue Schülerin aus dem Libanon vor. Sie spricht kaum Deutsch. "Schon wieder eine Neue", stöhnen die Kinder. 2 Plätze sind noch frei. Die Neue, die sich als "Nudelhuda" vorgestellt hatte - in Wirklichkeit "Nour-al-Houda" heißt - will nicht neben einem Jungen sitzen. Irgendwie muß man sich als Lehrer durchsetzen, denn auf den 2. leeren Platz neben Tamara 'darf' sie nicht, weil Tamara schreit, daß sie lieber allein sitzen möchte, und so ihre Bücher besser ausbreiten könne. Das leuchtet ein. Nour-al-Houda wird vorübergehend an die Fensterbank gesetzt.
Die Stunde geht weiter.
Frank hat die Zeile verloren. Er fragt. Die Kinder stöhnen. Der Lehrer ist hilfreich. Dies ermuntert auch 2 andere Schüler, sich zu melden, sie hätten ebenfalls die Zeile verloren. Die notwendige Arbeitsruhe und -stimmung ist hin!! Die Schüler verhalten sich ruppig und aggressiv. Der Unterricht muß aber weitergehen. Edwin langweilt sich sichtbar.
Zur Relativierung muß gesagt werden, daß Unterricht sich in mannigfacher Weise vollziehen kann. Freudebringenden Unterricht gibt es auch. Je nach Klassenstufe, Lehrerpersönlichkeit und -ruf und Schule dürfen spezielle und individuelle Unterschiede nicht verkannt werden. Durch diese Tatsache kann allerdings die hier dargestellte typische Unterrichtssituation nicht grundlegend angezweifelt werden. Sie spiegelt verallgemeinernd den Alltag in unseren Schulen wider.
Mit Sicherheit gibt es Lehrer, denen diese Darstellung der typischen Unterrichtssituation noch als 'zu milde' ausgedrückt erscheint.
Aber auch solche Kollegen können meine globale Darstellung der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit nicht durch den Hinweis auf die nervenden Beispiele des nicht zu integrierenden Verhaltens mancher schwert auffälligen Kinder ernsthaft in Frage stellen. Die Beschreibung eines Unterrichts unter Einbeziehung solchen Störverhaltens müßte nur Stückwerk bleiben, würde den Leser nur desillusionieren und gehört nicht zu dem abgesteckten Problemkreis. Außerdem läßt sich eine solche Beschreibung mit dem Medium des geschriebenen

Wortes nur ansatzweise und schlecht bewerkstelligen. Videoanlagen und ständige Teilnahme am Unterricht würden hier umfassende und überzeugende Situationen zur Betrachtung liefern können (obwohl sich dann oft die Spezifität und Intensität eines nervenaufreibenden störenden Verhaltens nicht immer in vollem Umfang zeigt).

Der mögliche Gegeneinwand, daß in wie oben dargelegten Schilderungen maßlos übertrieben werde, denn verhaltensgestörte Schüler befänden sich nicht in den Normalklassen, sondern werden in dafür speziell eingerichteten Beobachtungsklassen (oder auch Sonderschulklassen) gesondert pädagogisch betreut, wird allein durch folgende Tatsache widerlegt. Die als 'schlimmsten' gebrandmarkten Klassen (Beobachtungsklassen) werden bei Krankheit des diesbezüglich geschulten Lehrers aufgelöst. Diese Kinder kehren dann wieder in ihre Normalklasse zurück. Dies führt geradezu zu einer Bestärkung des Schülerverhaltens, aufgrund dessen sie der Beobachtungsklasse zugeteilt wurden. Was das im konkreten Unterricht bedeutet, läßt sich wirklich kaum beschreiben. Die Praktiker wissen es aber sehr genau. Sie plädieren daher mit Recht für eine längst fällige Änderung des Konzeptes der Beobachtungsklassen.

Im Falle eines störenden Schülerverhaltens helfen dann nicht die formalen Hilfestellungen der Schulaufsicht, das störende Verhalten zu beobachten, schriftlich zu fixieren und 'Maßnahmen' einzuleiten.
Wer in einem solchen Fall die konkreten 'Querelen' und Schwierigkeiten eines Überweisungsverfahrens kennt, wird abgeschreckt, vorgesehene Maßnahmen einzuleiten: dieser oder jener Schüler sei zu intelligent, diese oder jene Eltern machen Trouble in politischen Gremien (Elternbeirat o.a.). Dies kann zur Folge haben, daß die Schulaufsicht überprüft, ob das festgestellte Störverhalten des Schülers nicht auf die mangelnden Fähigkeiten des Lehrers zurückgeführt werden müßte. Dieser oder jener Kollege bzw. Rektor nimmt bestimmte 'bekannte' Schüler nicht auf, weil angeblich die Klassen zu voll sind (was nur zu oft auch den Tatsachen entspricht). Der Schulpsychologe empfiehlt, da man niemals leichtfertig einen (insbesondere 'gestörten') Schüler aus seiner gewohnten Umgebung herausreißen soll, ihn noch einmal ausführlicher zu beobachten, den Schüler positiv zu verstärken und die Erfolge abzuwarten. Wartezeiten, Dienstweg, Polizei und noch vieles mehr: dies schreckt Lehrer ab, Maßnahmen einzuleiten. Auch hierin sind die Gründe zu suchen, warum eben doch in jeder Klasse Kinder mit sehr problematischem Verhalten sind.

Neben den Kollegen, die meinen, ihre kaum auszuhaltenden Unterrichtswider-

sprüchlichkeit sei hier noch verharmlost und den Lehrern, die positive Unterrichtselemente in dieser Darstellung vermißten, werden sich die Lehrer in dieser einführenden Darstellung nicht so richtig angesprochen fühlen, die sehr oft Vertretungsunterricht erteilen müssen.
Sie gehen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Recht davon aus, daß die hier dargestellten Zusammenhänge noch harmlos seien verglichen mit den Unterrichtssituationen, die sie immer wieder in Vertretungsstunden erleben. Dieses Argument solcher Kollegen mit viel Vertretungsunterricht müßte tendenziell jeder Lehrer bestätigen können. Denn jeder Lehrer muß irgendwann einmal Vertretungsunterricht geben. Allerdings wollen die meisten Kollegen diese 'Wirklichkeit' nicht in sich aufnehmen und wahrhaben, da sie meinen, die anstehenden Probleme müsse der Klassenlehrer und nicht die Vertretungskraft lösen. Man könne nicht in bestehende pädagogische Beziehungen eingreifen, außerdem habe man mit der eigenen Klasse genug Probleme. Hierin sind sicherlich richtige Argumente enthalten. Auch die Argumente der Vertretungslehrer können jedoch nicht so durchschlagend sein, daß die dargestellte Widersprüchlichkeit der Unterrichtswirklichkeit noch negativer geschildert werden müsse.

Zusammenfassend kann also davon ausgegangen werden, daß die in diesem Abschnitt aufgeführte Skizze über die Bedingungen des Unterrichts mit großer Wahrscheinlichkeit zu verallgemeinernde Alltagserfahrungen von Lehrern darstellen.
Nicht selten reagieren Lehrer auf diese Alltagserfahrungen mit Krankheit oder bestimmten Kompensations- und Fluchtstrategien. Besonders in der

> "kritischen Phase ihrer Berufstätigkeit entwickeln die Lehrer die verschiedensten Kompensations- und Fluchtstrategien: Schlaf, Verreisen, Fernsehen, Krankheit, 'Freundeskreis', Vorstellungen von Berufswechsel etc." (43)

Dabei ist davon auszugehen, daß insbesondere engagierte und sich verantwortlich fühlende Lehrer solchen Kompensations- und Fluchtstrategien anheim fallen.

2.11 Exkurs: Wie sich das Leiden der Lehrer darstellt

Die im vorigen Abschnitt noch vorerst undifferenzierte Einführung in die widersprüchliche Unterrichtswir-lichkeit in unseren Schulen hat nicht nur Auswirkungen auf die Schüler. Sie verhalten sich aggressiv. Sie leiden. Aber auch die Lehrer leiden.

Welches Ausmaß das Leiden der Lehrer annehmen kann, möchte ich an meinem eigenen Beispiel verdeutlichen.

Die Empfindungen während meiner ersten Lehrerstunden - und tage habe ich stichwortartig notiert.

Zu mehr als einem ungeordneten Stichwortprotokoll war ich zum damaligen Zeitpunkt des Anfangs meines Lehrerberufes psychisch nicht in der Lage. Die Unausgewogenheit meiner Stichpunkte wird Ihnen das Lesen ein wenig erschweren. Trotzdem kann durch die oftmals nur fragmentarisch einfach so 'hingehauenen' Satzfetzen', das Ausmaß meines Leidens als Lehrer nachfühlbar und deutlich werden.

Bereits nach den ersten 2 Tagen Unterricht mußte ich mich morgens nach dem Aufwachen erbrechen. Ich hatte das Gefühl, als habe mein Magen die Absicht, meinen Körper fluchtartig durch den Hals zu verlassen. Das kam so.

> "Die ersten 2 Stunden waren das totale Chaos. Ich habe nicht geschrien, habe auf Ruhe gewartet. Riesiger Aggressionsstau, Tumult, Bewegungsdrang." (44)

Während dieser ersten 2 Unterrichtsstunden meiner Lehrertätigkeit trat zu keinem Zeitpunkt Ruhe in die Klasse ein.

Die Kinder 'meiner' 3. Klasse schrien sich untereinander an, tobten, brüllten. In dieser Art versuchten sie auch, sich mit mir zu verständigen.
Ich bewahrte eine stoische Ruhe und glaubte, daß dieses Verhalten Vorbildcharakter habe und daß die Kinder irgendwann einmal sich von allein beruhigen würden.
Falsch. Völlig falsch.
Nach mir schier endlos erscheinender Zeit schrien mich nun einige 'brave' Kinder an, ich solle die Rektorin holen, dann würde es ruhig werden. Ich reagierte konsequent mit einer verneinenden Geste. Nach einiger Zeit wurde den Kindern ihr eigener Krach zu laut. Sie kreischten mich an, ich solle Strafarbeiten aufgeben und mich so verhalten, wie es ihre ehemalige Klassenlehrerin gemacht habe, dann wäre alles gut. Sie konkretisierten ihren Vorschlag und teilten mir den exakten Wortlaut mit, den ich in die Klasse brüllen sollte.

Ich tat es nicht. Irgendetwas sträubte ich in mir. Auf ein solches Anliegen einzugehen, empfand ich als unwürdig.

In den folgenden Tagen lief der Unterricht nach dem gleichen Muster ab, nur,

daß ich jetzt auch dazwischenschrie - um mich überhaupt verständlich machen zu können. Ich hatte sicherlich keinen falschen Eindruck gewonnen: Mein Ruhig-Sein hatte 2 Stunden lang nichts, aber auch gar nichts bewirkt. Dies setzte Ängste in mir frei. Um sie zu bekämpfen, glaubte ich, irgendwie reagieren zu müssen. Daher gab ich lautstarke Lehreranweisungen und 'unterrichtete' in den Krach hinein - nach bestem Wissen und Gewissen.
Die gemachten Unterrichtserfahrungen bewirkten, daß mir schon am Abend vor dem nächsten Unterrichtstag speiübel wurde. Ich konnte abends kaum noch etwas essen, ich bekam sofort akute Würgegefühle. Also unterließ ich das Essen.

In der Mitte meiner 2. Unterrichtswoche hatte ich mir folgende Notizen gemacht:

> "Mitte der Woche leichtes Aufatmen, Magenbeschwerden abends lassen nach. Hoffnung! Morgens bleiben sie in voller Stärke. Kann nie was essen, Brechreiz!!!" (45)

An das morgendliche Erbrechen hatte ich mich mit der Zeit gewöhnt.
Nach dem Aufstehen mußte ich mich erst einmal 7 - 10 Minuten übergeben. Da ich teilweise abends überhaupt nichts essen konnte, gab es morgens auch keinen Mageninhalt auszubrechen. Ich konnte mich beim Würgen anziehen, meine Tasche packen und mein Bett wegräumen. An Zähneputzen war nicht zu denken. Ich versuchte daher, niemandem zu nahe zu kommen, um meinen Mundgeruch zu verbergen.

> "Spielstunde
> Scheiße, nur Prügelspiele, macht allen keinen Spaß ...
> Übelkeit, Magen-Mundgeruch, weiß nicht, was zu machen ist." (46)

In der Schule ging es mir relativ gut. Nach Beendigung meiner Unterrichtszeit konnte ich mächtige Steaks verschlingen und fühlte mich bis zum Abend pudenwohl.
Im Unterricht der folgenden Zeit kam ich irgendwie durch. Jeden Tag gab es etwas Neues:

> "Am Montag, Stunde - Vermessen von Tischen, ich wieder totale Depression, alles chaotisch, Gruppenarbeit total unmöglich.
>
> Horst hat seinen 3. Wutanfall bekommen: Heul- und Schreikrampf. Andreas und andere weiden sich daran und genießen seine Verzweiflung.
> Ich souverän, aber hilflos. Unheimliche Unterrichtsstörungen." (47)

Nebenher mußte ich an den Ausbildungsveranstaltungen für Lehramtsanwärter teilnehmen. Diesbezüglich notierte ich:

> "Zu viele Nebentätigkeiten, 10-Stunden-Tage, Seminar - kann man nicht ernst nehmen, Aufmerksamkeitsüberforderung, kämpfe mit dem

Einschlafen. Seminarleiter erwartet von uns totale Schülerhaltung.

Problem: 1) Oberforderung
2) keine Gespräche im Unterricht
3) daraus Unruhe
4) Strafarbeiten daraus
Scheiße

Problem: Seminare Scheiße: ich Rückzug aus Einsicht." (48)

Natürlich fragteich mich, ob denn meine Probleme mit dem Unterricht nicht auch an mir liegen könnten. Solche Fragen führten immer dazu, daß ich die Zeit meiner Unterrichtsvorbereitungen für den nächsten Tag erheblich ausweitete.

Parallel zu meinen ersten Lehrererfahrungen bereitete ich mich auf die Vordiplom-Prüfung für Psychologen vor. Die Seminare an der Uni hatte ich vor Aufnahme meiner Lehrertätigkeit belegt. Es stand nur noch die Prüfung an. Meine Schulerfahrungen ließen Prüfungsängste in mir aufkommen. Lassen Sie mich aus meinen Notizen zitieren:

"Identitätsprobleme. Bin ich fähig oder unfähig? Liegt Schüleraggressivität indirekt an mir? Schlechte Vorbereitungen des Unterrichts?

Irgendwie bin ich auf die nächsten Woche gespannt! Vordiplomängste werden stärker!!!" (49)

"Egal wie, ich muß dieses Tal durchschreiten, dachte ich immer wieder. In meiner Klasse griff ich fortlaufend zu 'neuen' Maßnahmen, um mit dem Unterricht fertig zu werden:

"Führe hartes Zensuren- und Kontrollsystem ein. Scheiße: Aber geht nicht anders. Meine Sorgenkinder werden dadurch nicht geheilt." (50)

Doch das waren nicht die einzigen Probleme, die ich hatte.

Mit sexuellen Problemen kam ich gleich in doppelter Weise intensiv in Berührung. Zum einen fielen mir immer wieder sexuell gefärbte Schülerverhaltensweisen auf, wenn ich Sportunterricht gab:

"Sexuelle Problematik.
Detlef guckt durchs Schlüsselloch, wenn ich mich umziehe. Martina hebt immer wieder ihr Kleid hoch, um mir ihre Turnhose zu zeigen. Will sich auch oft mit meinem Kamm kämmen, macht erst dann ihren Oberkörper frei, um sich ihr Turnhemd anzuziehen, wenn ich reinkomme und die Klasse in die Turnhalle bringen will.
Andere wollen 'bei Martina Milch aus der Brust trinken'.
Christine kämmt sich auffällig im Unterricht ihr Haar." (51)

Der zweite Berührungspunkt zum Problem der Sexualität hatte mit meiner eigenen Sexualität zu tun und ergab sich aus meinem Privatleben. Die Schule hatte mein Denken völlig vereinnahmt. Es gelang mir nicht, 'abschalten' zu kön-

nen, nachts träumte ich von der Schule. Mit meiner Freundin gab es teilweise Streit:

> "Unterrichtsvorbereitungen nehmen viel Zeit in Anspruch. Probleme wegen Schule mit Marianne!" (52)

Trotz dieser Probleme, auf die ich nicht recht zu reagieren wußte, konnte ich ganz langsam eine psychische Stabilität entwickeln:

> "Am 15.9. das erste mal morgens 2 Bissen gegessen und eine halbe Tasse Kaffee getrunken.
>
> Das Gefühl der Totalüberforderung ist weg.
> Konferenz Thema Aggression gab mir Sicherheit. Aggressivität ist nicht nur mein Problem. Bin wahrscheinlich zu optimistisch." (53)

Nach dieser Phase einer geringfügigen Stabilität kam der ganz große Zusammenbruch.

Der Sportunterricht bereitete mir immer wieder enorme Schwierigkeiten. Dort bahnte sich mein Desaster an:

> "Erste Turnstunde: Raufball, war gedacht zur Abreaktion. Totale Aggressionen, 5 wollten nicht mehr mitspielen, heulten, Klasse ist unsozial, an Spielregeln halten die sich gar nicht. (4 c ist total anders).
>
> Weitere Aggressionsabbauspiele!!!
> Irgendwie sehe ich wieder Land. Keine Depression mehr.
> Rigide Kontrolltechniken, mal sehen, wies geht." (54)

Es ging nicht. Es kam übel.

Während einer Turnstunde spürte ich deutlich, wie sich der Unterricht unkontrolliert zur Machptorbe entwickelte: ich als Lehrer gegen alle. Mitten beim Erklären, was zu tun sei, wurde mir übel, und ich mußte mich übergeben. Es überkam mich völlig unerwartet und plötzlich. Mich erbrechend rannte ich mit der Hand vor dem Mund zur Toilette.

Die Kinder tobten chaotisch herum, während ich mich schweißgebadet und mich erbrechend am Waschbecken festklammerte.
Die Kinder trugen die Kunde grölend durch die Turnhalle, daß ich wohl am Sterben sei. Ich war auch am Sterben - nur war das Sterben mehr psychischer Natur. Kurze Zeit später kam ein Kollege, der mich fragte, ob ich etwas Schlechtes gegessen hätte. Ich verneinte, dann ging ich nach Hause.

Nach diesem Vorfall - als ich aus der Schule kam - fühlte ich mich körperlich wieder völlig intakt. Daher hatte ich beim Aufschreiben des Vorfalles die Kraft, ironisch zu sein:

"Hurra, das erste Mal gekotzt, im Unterricht, psychisch versteht sich, totales down, verzweifelte am Leben." (55)

Ich war nun eine Woche krank geschrieben. Während dieser Woche besuchten mich einige Kollegen und Freunde.
Alle wollen wissen, was geschehen war und wollten wissen, warum es geschehen war.
Ich erzählte allen das gleiche. Bei diesem Erzählen stellte sich ein ungehoffter Nebeneffekt ein: offensichtlich erlangte ich Klarheit über meine augenblickliche Lebenssituation.

Es kann kein Zufall sein, daß isch meine gesamte Misere bzw. Gefühlslage zu dem Zeitpunkt schlagartig änderte, als ich erkannte, daß ich den Mut finden müsse, m i c h gegen übertriebene Ansprüche der Schule, Eltern und der Kinder z u r W e h r z u s e t z e n .

Facit:
Ich habe mich nach dieser Woche nie wieder übergeben müssen.

2.3 Die augenscheinlichen Probleme in der Schule

"Schule ist Scheiße!"
so kann man Tag für Tag die Schüler (und auch oft die Lehrer) hören.

"Schafft die Schule ab!"[56]
fordert Bildungsplaner Everett Reimer, Mitarbeiter und Diskussionspartner des renommierten Pädagogen Ivan Illich.

Die weiter zurückliegend und zur Veranschaulichung dargestellte verallgemeinerte Schilderung der Realität des Unterrichts in unseren Schulen - als vorerst noch chaotische Ganzheit - könnte voreilige Leser sicherlich dazu verleiten, Reimers Forderung undifferenziert zu unterstützen. Die zurückliegende Schilderung des Beginns einer Unterrichtsstunde vermag allerdings auch, das Urteil der Schüler glaubhaft nachzuvollziehen.

Was noch nicht klar entfaltet ist, deutet sich jetzt schon an:
Die Unterrichtswirklichkeit in unseren Schulen entspricht augenscheinlich kaum in Ansätzen den bereits referierten pädagogischen Zielen. Schüler und Lehrer verhalten sich in der täglichen Unterrichtspraxis nicht so, wie es aus den Zielansprüchen folgerichtig abgeleitet werden muß.

Prügeleien zwischen Schülern vor und während des Unterrichts sollten generell kommunikativ gelöst werden. Durch Lehrplanverpflichtungen und andere Zwänge des Lehrers sind die Möglichkeiten für Schüler, zu kommunizieren, teilweise zeitlich sehr eng begrenzt. Gegenüber der Anzahl der Stunden, in denen im Laufe eines Schulvormittages Wissensvermittlung betrieben wird, kann die Zeit, in der kommuniziert wird, nur in wenigen Minuten angegeben werden.
Bis auf einzelne Ausnahmen stellen sich die unterrichtlichen Bedingungen so kommunikationsfeindlich dar, daß die Schüler zwar etwas 'sagen', sich dieser Vorgang lediglich auf das Liefern von Antworten beschränkt. Nicht selten verstreicht wertvolle Zeit im Unterricht, in der der Geräuschpegel so hoch ist, daß Kommunikation allein aus diesem Grunde - rein akustisch - nicht verstanden werden kann. Oder der Lehrer 'sorgt für Ruhe', dann ist aber oft das Unterrichtsklima so kommunikationsfeindlich, daß die Schüler nicht eigenmotiviert kommunizieren wollen.

Nur in wenigen Fällen werden Schüler in die Lage versetzt, ihre vormittäglichen Lebensbedingungen 'zu verstehen' (z. B. Vertretungsunterricht, vorübergehende und endgültige Klassenaufteilungen, die Anwesenheit fremder Schüler etc.). Daher können diese Bedingungen auch nicht durch Handlungen 'bestanden' - wie die Berliner Rahmenpläne es richtigerweise fordern - und verarbeitet werden.

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen[57)] ist es hinreichend bekannt, daß in der Schule die Schüler wesentlich mehr Anordnungen und Befehle als Erklärungen zum 'Bestehen' von Situationen erhalten. Diese Tatsache bezieht sich insbesondere auf das Schülerverhalten, nicht so sehr auf die Vermittlung von Unterrichtsstoff.

Es gibt weiterhin viel zu wenig Möglichkeiten, in denen Schüler Zusammenhänge ihres Lebens bzw. Schullebens als 'wahr' erkennen und sich folgerichtig nach den aufgestellten Erziehungszielen verhalten, d. h. diese als wahr erkannten Inhalte entsprechend ihrer Auffassung vor anderen Mitschülern auch zu vertreten.
Die tagtägliche Unterrichtswirklichkeit vollzieht sich nicht auf der Ebene einer solchen Ernsthaftigkeit, daß Schüler den menschlich tief befriedigenden Sinn unmittelbar fühlen können, wenn sie in Diskussionen mit anderen Mitschülern ihre selbständig als wahr erkannten Ideen und Zusammenhänge engagiert einsichtig zu machen versuchen.

Es geschieht sehr oft, daß Schüler dem Lehrer bzw. der Schüler gegenüber Wi-

derstand leisten. Problematisch ist dabei, daß in den meisten Fällen dieser Widerstand vom Lehrer so interpretiert wird, daß es aus seiner Sicht berechtigt erscheint, diesen Widerstand zu brechen. Dies zieht in der Regel eine Bestrafung für den Schüler nach sich. Es kommt vor, daß sich Schüler spontan initiativ verhalten. Initiativen von Schülern sind zu einem großen Teil so kreativ (und unbürokratisch), daß sie von der Schule oft nicht 'verkraftet' werden können. Initiative der eigenen Leistung gegenüber ist z. T. insofern fragwürdig, als durch indirekten Leistungszwang von seiten des Lehrers und der Eltern den Schülern 'nahegelegt' wird, initiativ zu sein.
Die Schüler bekommen nur selten eine Bestätigung ihrer Person (Du bist prima, wir mögen dich!), wenn auch eine pädagogisch motivierte Bestätigung der Leistung eines Schülers zum alltäglichen Rüstzeug des Lehrers gehört und auch angewandt wird (Du hast die Aufgabe gut gelöst!).

Es ist davon auszugehen, daß die Schüler im Schulalltag mehr Widersprüche erkennen, als sie in unterrichtlichen Situationen 'verarbeitet' werden können. Ernsthaft gemeinte Diskussionen über selbständig erkannte Widersprüche äußern die Schüler nur selten.

Beispielsweise erleben sie oft folgenden Widerspruch, äußern ihn aber nicht als Widerspruch: Die Schüler werden in der Schule allgemein ermuntert, über sich und ihre häusliche Umwelt zu erzählen. Dies paßt dem Lehrer oft nicht in sein Unterrichtskonzept. Daher werden die Schüler je nach den unterrichtlichen Bedürfnissen des Lehrers zurückgewiesen oder auf eine spätere Gelegenheit vertröstet.
Solche Widersprüche gehören aber unmittelbar zum Erlebnisbereich des Schülers und müßten unter viel Aufwand von Zeit und Ruhe verarbeitet werden. Die Schüler empfinden das Fehlen dieser Voraussetzungen im Unterricht. In 'privaten' Gesprächen mit dem Lehrer kommen dher derartige Wahrnehmungen sehr präzise zu Tage. Nicht selten berühren die Schilderungen häuslicher Verhältnisse den Lehrer insofern 'unangenehm', als sie bei ihm Ängste freisetzen, da er dem Kind doch nicht helfen kann, wenn ein Kind beispielsweise darunter leidet, daß die Eltern sich häufig verprügeln.

Geselligkeit hat im Schulleben nur bedingt Platz. Sie zu 'organisieren' gelingt insbesondere bei Grundschülern sehr schwer. Aufgrund ihrer Schulerfahrungen sind sie es gewohnt, immer etwas ausführen zu müssen und sind - wird vom Lehrer nichts anderes außer Eigeninitiative zur Geselligkeit 'verlangt' - daher ziemlich hilflos. Diese Hilflosigkeit ist auch ein Grund für unkoordinierte Aktivitäten und das Herumraufen der Schüler auf Schulfesten. Die

schulüblichen Faschings- und Geburtstagsfeiern liefern ein beredtes Zeugnis hierüber. Im Unterricht erscheint die Bezugnahme auf spielerische und gesellige Momente oft unmöglich, während in den Pausen allein aus Zeitgründen kaum Geselligkeit aufkommen kann.
In nicht seltenen Fällen pervertiert das Bedürfnis der Schüler nach Geselligkeit und Kontakt untereinander durch die für sie unüberwindlichen Barrieren des täglichen Stundenablaufes in aggressives Umgehen miteinander.

Bei allem notwendigen Wohlwollen den verantwortlichen Vertretern der Schule gegenüber und unserer berechtigten Unterstellung der positiven Absicht bei der Erstellung der Erziehungsziele ist es durch die Betrachtung der Schulwirklichkeit unvermeidbar, daß sich die Vermutung immer mehr zur Tatsache herausschält:

Es ist ein eklatanter Widerspruch zwischen den Zielen der Schule und deren Umsetzung in der Realität festzustellen.
Dieser Widerspruch scheint auf eine vertrakte Art mit den sogenannten 'Disziplinschwierigkeiten' in Beziehung zu stehen und ist allen Schulpraktikern hinreichend bekannt. Man kann darüber in jeder großen Pause im Lehrerzimmer hören.

Eine solche subjektive Erfahrung kann mit geeignetem Material objektiv untermauert werden[58]. Diesbezüglich verweise ich auf eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer mit dem Thema 'Disziplinprobleme', auf der kaum ein Lehrer ernsthaft bei der Sache war. Die anwesenden Lehrer hörten erst zu dem Zeitpunkt aufmerksam zu, als der Referent konkrete Handlungsanweisungen bei Disziplinproblemen zu entwickeln begann. Diese Beobachtung deckt sich immer wieder mit den

> "in der Literatur berichteten Ergebnissen (59) nach denen Lehrer - wenn ihnen die Frage gestellt wird, was ihnen den Beruf besonders schwer mache - das Problem der Disziplin besonders häufig an die Spitze stellen." (60)

In der antworterheischenden Frage, was der Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen tun könne, manifestieren sich handfeste Lehrerinteressen. Dies wird aus der Arbeit mit Lehrern immer wieder deutlich. Solche Erfahrungen, über die sich in Klagen äußernde Widerspiegelung dieses auf den Nägeln brennenden Problemes bei Lehrern, was bei Disziplinschwierigkeiten zu tun sei, ist explizit formuliert worden:

> "(Es, U.D.) wurde immer wieder darüber geklagt, daß Lehrer durch die Schüler in ein Verhalten gedrängt werden, daß mit den an der Hoch-

schule erworbenen Normen in Widerspruch steht.
Es wurden ihnen hohe Erziehungsziele vermittelt, es fehle ihnen an Lernmöglichkeiten, die sie befähigten, diese Ziele im defizitären Feld der Schule umzusetzen." (61)

Diese ernstzunehmende und unwidersprochen positive Motivation kennzeichnet das Lehrerbewußtsein und stellt das kollektive 'schlechte' Gewissen der Lehrer dar.

Die sich hier im Bewußtsein der Lehrer abbildende Seite der Wirklichkeit in unseren Schulen, die Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, ist der eingehenden Betrachtung wert. Dazu sollen die in diesem Widerspruch innewohnenden 4 wesentlichen Merkmale aufgeschlüsselt werden:

1. Die pädagogischen Ziele und Normen stecken den Rahmen für das Verhalten der Lehrer und Schüler in unseren Schulen ab. Die Erziehungsziele weisen ein qualitativ hohes Niveau auf.

   These: Die Theorie ist richtig und gut.

2. Die Lehrer lernen auf der Hochschule, diese Ziele als wertvoll anzuerkennen und sollen sie in der Schule umsetzen. Die Lehrer bemühen sich intensiv um eine diesbezügliche Berufsausübung.

   These: Die Lehrer sind die Verwirklicher, die Guten.

3. Die Schüler zerstören dieses Vorhaben durch ihr undiszipliniertes und aggressives Verhalten. Sie drängen den Lehrer gegen seinen Willen in ein gegen die Schüler gerichtetes Verhalten, das er an der Hochschule abzulehnen gelernt hat. Dieses Verhalten steht im Widerspruch zu den Erziehungszielen.

   These: Die Schüler sind die Zerstörer, die Bösen.

4. Folgerung:
   Die Lehrer brauchen Lernmöglichkeiten, aufgrund derer sie befähigt werden, die qualitativ hohen Erziehungsziele im 'Feld' Schule umzusetzen, dies insbesondere, da niemand umhin kann, einzugestehen, daß das Feld Schule 'Defizite' aufweist.

   These: Disziplinprobleme können bewältigt werden, wenn die hohen Erziehungsziele qualitativ besser in die Praxis umgesetzt werden.

Dieses Denkmodell herrscht bei Lehrern in unseren Schulen vor. Die sich hierin auch abzeichnenden aufrichtigen Bemühungen um unsere Schule werden nicht verkannt.

Aus der Betrachtung der bisherigen Ergebnisse der Arbeit: in der Schule geht es nicht so zu, wie es in den Erziehungszielen festgelegt ist, stellt sich zwingend die Frage, ob die in 4 Punkten differenzierte Sichtweise über die angedeutete widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit in unseren Schulen und deren Auswirkungen auf das Verhalten von Schülern und Lehrern voll zufriedenstellen kann. Zur Verdeutlichung dieser im weiteren Verlauf der Arbeit richtungsbestimmenden Frage, werden 3 grundlegende Bedenken angemeldet:

a) Eine erkenntnisphilosophisch-ideengeschichtliche Erörterung des Entstehungshintergrundes der Erziehungsziele und dem davon abhängigen gesellschaftlichen Wirklichkeitsgehalt liegen völlig außer Betracht.

b) Die nicht näher spezifizierten 'Defizite' des explizit politisch zu verstehenden Feldes Schule bleiben unbeachtet und können daher nicht in Beziehung zu Punkt a) gesetzt werden.

c) Die Lehrer verrichten - nicht nur aus gewerkschaftspolitischer Sicht - eine über Gebühr ausgefüllte und durchgängig verantwortungsbewußt ausgeführte Arbeit in den Schulen. Es wäre auch aus diesem Grunde eine falsche Maßnahme, die bereits vorliegende Überforderung der Lehrer durch die Erhebung weiterer Ansprüche erhöhen zu wollen.

Unter Einbeziehung dieser Bedenken in die bisherigen Überlegungen ist zu vermuten, daß die oben in 4 Punkten beschriebene und überall zu vernehmende Auffassung der Lehrer zum Problemkomplex 'widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit - Disziplinprobleme und Aggressivität' richtigerweise vom Kopf auf die Füße gestellt werden muß.

Dies ist das zentrale Anliegen dieser Arbeit. Dieses Anliegen macht einen Arbeitsansatz erforderlich, der geeignet ist, das genannte Anliegen auch inhaltlich einzulösen.

2.4 Gedankenskizzen: über einen geeigneten Ansatz zur Lösung der aufgeworfenen Fragen

Es ist davon auszugehen, daß sich im § 1 des Berliner Schulgesetzes in der Formulierung "Umgestaltung der deutschen Lebensweise" eine beabsichtigte Veränderung von Einstellungen und Ansichten widerspiegelt.
Diese umzugestaltenden Einsichten und Ansichten haben im Hitlerfaschismus mit den bekannten verheerenden Folgen das 'öffentliche' Bewußtsein bestimmt.

Die bekundete Absicht der "Umgestaltung" auf friedlicher und demokratischer Grundlage thematisiert zweifellos das Verhältnis von Sein und Bewußtsein dergestalt, daß die Umwälzung auf eine Änderung des Bewußtseins der Bevölkerung abzielt und uneingeschränkt positiv zu bewerten ist.

In der Philosophie wird allgemein die Frage der WNchselbeziehung zwischen Sein und Bewußtsein, zwischen Ideellem und Materiellem diskutiert:
Bestimmt das Bewußtsein das Sein oder das Sein das Bewußtsein?[62)]

In der im § 1 des Schulgesetzes von Berlin intendierten Bewußtseinsveränderung der Bevölkerung könnte eine unausgesprochene pragmatische Antwort auf diese philosophische Grundfrage verborgen liegen.
Durch den Denkansatz der Planer der Schulgesetze können wir sie erschließen und zur eingehenden Betrachtung ans Licht holen:

Das Bewußtsein einzelner bestimme das gesellschaftliche Sein aller.

Von einer Einbeziehung der materiellen Lebens- und damit Produktionsvoraussetzungen war dbei nicht die Rede.
In einem solchen Denkansatz, der den Ideen, Gedanken eine wirklichkeitsverändrnde Kraft unterstellt, spiegelt sich die in der Philosophie erreichte Stufe des Hegelschen Denkens wider.
Eine weltbekannte Anekdote über Hegel mag den qualitativen Stand der Philosophie Hegels verdeutlichen:
Als Hegel einmal damit konfrontiert wurde, daß seine Ideen nicht mit den Phänomenen, der Wirklichkeit übereinstimmten, antwortete er, daß dies ein schlechtes Zeichen für die Wirklichkeit sei.
Dieses Hegelsche Denken ist noch heute aktuell.

Es stellt - überspitzt formuliert - die gängige Argumentation von Schulräten dar, aufgrund derer sie oft folgenschwer in vereinzelten Gesprächen die Lehrer dafür verantwortlich machen, daß die Realität in der Schule nicht mit den in den Rahmenplänen formulierten guten Ideen und Zielen übereinstimmt.

Niemand hat sich so folgenreich mit der Hegelschen Philosophie auseinandergesetzt wie Karl Marx[63)].

---

62) Dieser bedeutende und umfangreiche Fragenkomplex der Philosophie kann im folgenden lediglich gestreift werden. Die für das Verständnis dieses Kapitals notwendigen philosophischen Zusammenhänge sollen begründen helfen, welche Überlegungen für einen geeigneten Arbeitsansatz heranzuziehen sind.

Zur eingehenderen Beschäftigung mit dieser Grundfrage der Philosophie verweise ich auf Marx, K., Engels, F., Die deutsche Ideologie, in: Werke, Bd. 3, Berlin 1969.

Daher muß an den Stand des von Marx Erreichten angeknüpft werden, wenn ernsthaft beabsichtigt ist, die Lösung der aufgeworfenen Fragen über die Beschaffenheit des geeigneten Denkansatzes für die weitere Abhandlung einen Schritt näher zu kommen.

In der "Deutschen Ideologie" setzt sich Marx mit dem Denkansatz der Hegelianer auseinander. Er geht insbesondere auf die Junghegelianer ein. Sie stellten das bis dahin nie ernsthaft in Frage gestellte Theoriengebäude der Religion radikal in Zweifel und trafen damit den zentralen Punkt des Bewußtseins der Menschen und grenzten sich außerdem unzweifelhaft gegen die Althegelianer ab, deren Denken sich auf der Ebene der logischen Kategorien bewegte.

Zwar kann nicht geleugnet werden, daß die Junghegelianer gegenüber den Althegelianern 'revolutionäre' Thesen vertraten, indem sie radikale Religionskritik übten, doch bekämpften sie nur religiöse Thesen und sind somit

> "trotz ihrer angeblich 'welterschütternden' Phrasen die größten Konservativen. Die jüngsen von ihnen haben den richtigen Ausdruck für ihre Tätigkeit gefunden, wenn sie behaupten, nur gegen 'Phrasen' zu kämpfen. Sie vergessen nur, daß sie diesen Phrasen selbst nichts als Phrasen entgegensetzten, und daß sie die wirkliche bestehende Welt keineswegs bekämpfen, wenn sie nur die Phrasen dieser Welt bekämpfen." (64)

Doch Marx erkannte über die sich widersprechenden philosophischen Ansätze hinaus die Einheit der Jung- und Althegelianer im Primat der Begriffe, der Ideen. Dies ist der Kern seiner Kritik.

> "Die Althegelianer hatten alles begriffen, sobald es auf eine Hegelsche logische Kategorie zurückgeführt war. Die Junghegelianer kritisierten alles, indem sie ihm religiöse Vorstellungen unterschoben oder es für theologisch erklärten.
>
> Die Junghegelianer stimmen mit den Althegelianern überein in dem Glauben an die Herrschaft der Religion, der Begriffe, des Allgemeinen in der Welt." (65)

Trotz dieser grundsätzlichen Einigkeit im Glauben an die 'Idee', an die Begriffe waren die Junghegelianer insofern 'revolutionär', als sie vorgaben, gegen die Fesseln der Menschen zu kämpfen. Als die Fesseln der Menschen griffen sie die Produkte eines aufgeblähten, verselbständigten und lebensbehindernden religiösen Bewußtseins an. Durch moralische Postulate glaubten sie, das Bewußtsein der Menschen verändern zu können und so die lebenserschwerenden Schranken der Menschen, d. h. deren Fesseln zu beseitigen.

Da - wie Marx ausführt - nach den Vorstellungen der Junghegelianer die

> "Verhältnisse der Menschen, ihr ganzes Tun und Treiben, ihre Fesseln und Schranken Produkte ihres Bewußtseins sind, so stellen die Junghegelianer konsequenterweise das moralische Postulat an sie (die Menschen, U.D.), ihr gegenwärtiges Bewußtsein mit dem menschlichen, kritischen oder egoistischen Bewußtsein zu vertauschen und dadurch ihre Schranken zu beseitigen." (66)

Die sich hierin bei den Junghegelianern widerspiegelnde Vorstellung von Veränderung mußte insofern auf grundlegende Kritik stoßen, da nicht die Gedanken, die Religion das Elend der Menschen bedingte, sondern die Unmenschlichkeit der kapitalistischen Lebens- und Arbeitsbedingungen: die Wirklichkeit. Daher geht Marx mit Berechtigung davon aus, daß diese scheinbar 'revolutionären' Forderer nach Veränderung des Bewußtseins der Menschen den religiösen Phrasen "selbst nichts als Phrasen entgegensetzten, und daß sie die bestehende Welt keineswegs bekämpfen, wenn sie nur die Phrasen dieser Welt bekämpfen." (67)

Es ist eine historische Wahrheit, daß es diesen wohlmeinenden Philosophen nicht möglich sein konnte, das Bewußtsein der Menschen wirklich zu verändern. Daher können diese Philosophen der junghegelianischen Schule in diesem Punkt mit den Planern der Erziehungsziele gleichgesetzt werden.
Ihnen ist es auch nicht gelungen, das Bewußtsein der Schüler entsprechend ihrer Vorstellungen umzugestalten. Die Betrachtung der Wirklichkeit in unseren Schulen liefert den Beweis. Den Planern der Erziehungsziele konnte die Erfüllung ihrer Ziele nicht gelingen, denn unter Bezug auf Marx kann darauf verwiesen werden, daß auch sie dem entscheidenden Irrtum der junghegelschen Philosophie unterlagen:

> "Keinem von diesen Philosophen ist es eingefallen, nach dem Zusammenhange der deutschen Philosophie mit der deutschen Wirklichkeit, nach dem Zusammenhange ihrer Kritik mit ihrer eigenen materiellen Umgebung zu fragen." (68)

Da auch den Planern der Erziehungsziele nicht die materielle Umgebung der Schule, die Arbeits- und Lebensbedingungen und die historische Wirklichkeit des in Trümmern liegenden Hitler-Deutschlands berücksichtigt haben, ist dieser Vorwurf von Marx an die Junghegelianer auch den Planern der Erziehungsziele gegenüber geltend zu machen.
Sie konnten ihre gesteckten Ziele nicht erreichen. Die Schulwirklichkeit ist nach wie vor extrem weit von den guten Ideen in den Rahmenplänen entfernt.

Dies ist der Punkt, den ins Auge zu fassen, wir uns nicht scheuen dürfen.

Hier muß die Kritik ansetzen, aus der die Widersprüchlichkeit der Diskrepanz zwischen den aufgestellten Zielen und der festgestellten Wirklichkeit in der

Schule hergeleitet werden muß. Dieser Sachverhalt erzwingt geradezu unsere Kritik und rettet uns vor dem möglichen - wenn auch ungerechtfertigten - Vorwurf des willkürlich ausgesuchten Arbeitsansatzes zugunsten marxistischer Theorie. Da hilft kein Wenn und Aber.
Die Betrachtung der wirklichen Verhältnisse auf der Basis der materiellen Tätigkeit führt uns aus der Sackgasse der Trennung zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Schule und liefert den weiterführenden Einblick in die Verflechtung von Sein und Bewußtsein.

> "Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen, Sprache des wirklichen Lebens." (69)

Aus diesem Zusammenhang der Abhängigkeit des menschlichen Bewußtseins von der materiellen Tätigkeit im wirklichen gesellschaftlichen Leben kann das Bewußtsein der Menschen niemals etwas anderes sein, als das bewußte Sein, und dies ist ausschließlich der wirkliche Lebensprozeß der Menschen.
Daher müssen wir uns ohne Einschränkung von der historisch erwiesenen Richtigkeit der Argumente vorantreiben lassen und mit Marx den Denkansatz der Planer der Erziehungsziele vom Kopf auf die Füße stellen und davon ausgehen:

> "Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein." (70)

In seiner 6. These über Feuerbach drückt Marx den gleichen Sachverhalt mit anderen Worten aus:
Er versteht dort den Menschen - und damit untrennbar verbunden das Bewußtsein - als komprimierten Ausdruck der gesellschaftlichen Realität.

> "Feuerbach löst das religiöse Wesen in das menschliche Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse." (71)

Wie gezeigt werden konnte, gehen die Planer der Erziehungsziele von einem als untauglich erkannten und historisch längst überwundenen Denkansatz aus: das Bewußtsein bestimme das Sein bzw. die Wirklichkeit.
Aus diesem Zusammenhang wird ebenfalls theoretisch klar, warum das Scheitern ihres Denkansatzes in der Praxis unserer Schulen nicht aufzuhalten ist.

Die Theorie der Planer der Erziehungsziele ist zwar moralisch, theoretisch richtig, aber insofern falsch und somit zur Untauglichkeit verdammt, als sie nicht das gesellschaftliche Sein, die Wirklichkeit als den Ansatzpunkt von Umwälzung des Bewußtseins erkennt.

Aus den Fehlern der vermeintlichen revolutionären und sich kritisch verstehenden Junghegelianern hätte man historisch lernen müssen.
Diesen Anspruch, historisch zu lernen, will ich in dieser Arbeit versuchen zu verwirklichen. Den grundlegenden Fehler der falschen Bestimmung von Sein und Bewußtsein - der noch heute das Denken der Schulräte und -beamten beherrscht - zu vermeiden, und somit nicht hinter historisch erreichte Positionen zurückzufallen, kann in dieser Arbeit nur heißen, von der gesellschaftlichen Wirklichkeit auszugehen.

3.0 DIE WIDERSPRÜCHLICHE UNTERRICHTSWIRKLICHKEIT IN DER SCHULE:
Wie Lehrer und Schüler sich unter den Bedingungen des Unterrichts verhalten

Im Abschnitt 2.2 konnte aus der vorerst noch unentfalteten Beschreibung des täglich ablaufenden Unterrichts gezeigt werden, daß es in der Schule Widersprüche gibt.
Von diesen Widersprüchen ist im weiteren Verlauf dieser Arbeit auszugehen, da sie die wirklichen Voraussetzungen, die Wirklichkeit der Schule nachhaltig bestimmen.
Die angedeuteten einzelnen, kleinen alltäglichen Widersprüche in der Schule sind in ihrer Gesamtheit als Kern des Widerspruchs zwischen Theorie und Praxis zu begreifen. Durch die Folgen dieses grundlegenden Widerspruches zwischen Theorie und Praxis werden so zahlreiche und - auf den Einzelfall bezogen - nicht immer bedeutende Widersprüche produziert, daß es ein aussichtsloses Unterfangen wäre, sie in ihrer Mannigfaltigkeit z u beschreiben und auszuwerten. Es erschiene für unser Vorhaben auch nicht sinnvoll. Aus dem grundlegenden Widerspruch zwischen Theorie und Praxis müssen daher die einzelnen wesentlichen Widersprüche abgeleitet werden.
Zuvor sind jedoch zwei maßgebliche Seiten ein und desselben Dings - den Widersprüchen in der Schule - klar herauszustellen.

1. Die erkenntnistheoretische Betrachtung

Widersprüche sind die Motoren der Geschichte. Schon Hegel erkannte den Widerspruch als die Quelle und Triebkraft aller Entwicklung. Nach Hegel ist der Widerspruch

> "Die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit; nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb

und Tätigkeit." (72)

Allerdings war Hegels 'Theorie des Widerspruchs', die als Dialektik bezeichnet wird, untrennbar mit seiner idealistischen Philosophie verknüpft. Inkonsequenzen und Mängel waren die Folge. Die Idee war bei Hegel nicht die Abbildung eines wirklichen Dinges, die gedankliche Fassung des materiellen Seins, sondern war nichts anderes als der Ausdruck des vom Subjekt getrennten und sich im Eigenleben verabsolutierenden Denkprozesses.
Daher schufen Marx und Engels - auf Hegel aufbauend - die materialistische Dialektik.

Von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der materialistischen Dialektik ist Engels "Anti-Dühring"[73]. Hierin bestimmte Engels die materialistische Dialektik als die Wissenschaft von den allgemeinen Bewegungs- und Entwicklungsgesetzen der Natur, der Gesellschaft und des Denkens.

In der "Dialektik der Natur"[74] stellte er die Grundgesetze der Dialektik dar:

a) "das Gesetz des Umschlagens von Quantität und Qualität und umgekehrt;
b) das Gesetz von der Durchdringung der Gegensätze;
c) das Gesetz von der Negation der Negation." (75)

Weiterhin wies Engels an umfangreichem naturwissenschaftlichem und historischem Material die allgemeine Gültigkeit der dialektischen Gesetze nach.

Lenin hat sich in seiner Abhandlung "Zur Frage der Dialektik"[76] mit der Problematik des Widerspruches bzw. der (materialistischen) Dialektik eingehend befaßt.

> "Spaltung des Einheitlichen und Erkenntnis seiner widersprechenden Bestandteile (...) ist das Wesen (...) der Dialektik." (77)

Der hierin formulierte Anspruch nach Spaltung des Einheitlichen und der Erkenntnis seiner Widersprüche soll in dieser Arbeit versucht werden einzulösen: aus der bereits dargestellten globalen Einheitlichkeit des Unterrichts (Abschnitt 2.2) werden weiter unten in diesem Kapitel die sich widersprechenden Bestandteile des Unterrichts herausanalysiert und somit der Erkenntnis zugänglich gemacht. In dieser Vorgehensweise kann sich Erkenntnis und Entwicklung abzeichnen, wenn in der Einheit des gesamten Unterrichts Wechselwirkungen von Widersprüchen erkannt werden. Nach Lenin bewegen sich Widersprüche bzw. Gegensätze in einem ständigen Wechselwirkungsprozeß. Aufgrund dieses Prozesses ist Erkenntnis der Welt möglich und findet Entwicklung statt.

> "Bedingung der Erkenntnis aller Vorgänge in der Welt in ihrer 'Selbstbewegung', in ihrer spontanen Entwicklung, in ihrem lebendigen Leben ist die Erkenntnis derselben als Einheit von Gegensätzen. Entwicklung ist 'Kampf' der Gegensätze." (78)

Auch für uns muß es Ziel sein, aus der lebendigen Einheit des Unterrichts an unseren Schulen die sich bekämpfenden Gegensätze, die Widersprüche zu erkennen und Neues im Blick zu haben. Diese Konzeption

> "liefert den Schlüssel zur 'Selbstbewegung' alles Seienden; nur sie liefert den Schlüssel zu den 'Sprüngen', zum 'Abbrechen der Allmählichkeit', zum 'Umschlagen in das Gegenteil', zum Vergehen des Alten und Entstehen des Neuen." (79)

Widersprüche zwingen den Prozeß der Weiterentwicklung geradezu heraus. Dies muß auch für die Realität in der Schule gelten. Widersprüche verleiten zum Fragen, zum Denken, zum Verändern.
Widersprüche sind eine vorwärtstreibende und revolutionäre Kraft. Sie sind die Brandung für den scheinbar unbesiegbaren Fels im Meer.

2. Die pädagogische Betrachtung

Es bedarf keiner besonderen Erwähnung und Begründung, daß der Einfluß von Erziehern auf zu Erziehende konsequent und gradlinig sein muß.
Die Kinder müssen dabei auch lernen, mit Widersprüchen fertig zu werden, sie in ihr Leben einzuordnen und sie fragend einzugehen. Doch sind unbedingt solche Widersprüche in Erziehungssituationen zu verhindern, die von den Kindern nicht aufgehoben werden können, und von denen allgemein bekannt ist, daß sie sich für eine gesunde Entwicklung der Kinder als schädlich herausgestellt haben!
Im Rahmen der Schizophrenieforschung sind Beateson u. a.[80] solchen widersprüchlichen Einflüssen von seiten der Erziehungspersonen grundlegend nachgegangen.

Aufgrund dieser Forschungsergebnisse kann allgemein davon ausgegangen werden, daß mit negativen Folgen in der Entwicklung von Kindern gerechnet werden muß,
- wenn durch fortwährende Erziehungseinflüsse verschiedene Bereiche der Persönlichkeit bei Kindern in Widerspruch zueinander gebracht werden,
- wenn damit die emotionalen Konflikte vorangetrieben werden, und
- wenn die Widersprüche nicht gelöst werden können.

Generell kann man sagen,

> "daß die Auslösung jeglicher Art von zwischenmenschlicher Interaktion, die darauf gerichtet ist, im anderen emotionale Konflikte zu begunstigen - verschiedene Bereiche seiner Persönlichkeit in

> Widerspruch zueinander zu bringen -, die Tendenz hat, ihn verrückt (d. h. schizophren) zu machen." (81)

Die von Baeteson geleitete Forschergruppe hat in den USA unter dem Blickwinkel der Kommunikation Familienverhältnisse untersucht, in denen Personen lebten, die sich einer psychiatrischen Behandlung unterziehen mußten. Dabei stellte sich heraus, daß man in auffällig gehäuftem Maße auf widersprüchliche Kommunikationsverhältnisse stieß. Diese in ihrer Struktur immer gleich ablaufenden widersprüchlichen Kommunikationsmodi wurden mit Hilfe der 'Double-Bind'-Theorie versucht zu erklären. Diesem Theorem zufolge sind Interaktionen in der pathogenen Familie durch spezifische widersprüchliche Familie durch spezifische widersprüchliche Grundmuster geprägt, denen das Kind permanent ausgesetzt und unterworfen ist. Zu betonen ist hierbei, daß nicht in erster Linie die traumatischen Erlebnisse negative Folgen für die Entwicklung aufweisen, sondern daß das Kind fortlaufend in ein System von Widersprüchen in der Kommunikation in regelrechte Kommunikationsfallen verstrickt ist, aus denen es aufgrund emotionalen Eingebundenseins nicht herauskommen kann. Sie bedingen 'schizophrene' Reaktionen beim Kinde, die aufgrund ständig nicht zu lösender widersprüchlicher Aufforderungen zustande kommen. Als wesentliche Voraussetzung für negative Folgen einer widersprüchlichen Kommunikation muß die Bedingung gesehen werden, daß sich das Kind aufgrund von realen Abhängigkeitsbeziehungen von den Bezugspersonen (Eltern, Lehrer u.a.m.) derartigen Beziehungsfallen nicht entziehen kann.

Durch die Tatsache, daß Lehrer - insbesondere an Ganztagsschulen - einen qualitativ und quantitativ nicht zu unterschätzenden Einfluß auf Kinder ausüben, sollen die eine Double-Bind-Situation kennzeichnenden grundlegenden Bestandteile ausführlich dargestellt werden. Diese Darstellung erscheint nötig, um im weiteren Verlauf der Arbeit die Kommunikationseinflüsse von Lehrern mit denen schizophrenogener Familienbezugspersonen andeutungsweise vergleichen und beurteilen zu können.

Weakland, Mitarbeiter von Baeteson, kennzeichnet die Double-Bind-Situation wie folgt:

> "Wir haben unsere Auffassung des double-bind als die einer Situation beschrieben, in der
> 1. sich jemand mit widersprüchlichen Botschaften konfrontiert sieht, die
> 2. aufgrund von Verschleierung oder Verleugnung oder auch deshalb, weil die Botschaften auf verschiedenen Ebenen gegeben werden, nicht leicht als solche erkennbar wird, und der er

3. nicht entrinnen kann und in der er auch nicht die Widersprüche feststellen und wirklich kommentieren kann." (82)

Vinnai hat sich kritisch auf diese Beschreibung von Weakland bezogen. Seine wesentlichste Kritik gegen die wirklichen Ursachen dieser in der Double-Bind-Theorie richtig aufgedeckten pathogen-machenden Kommunikationsabläufe erscheint allerdings für unseren Zusammenhang der Widersprüche in der Schule insofern nicht voll zu übernehmen zu sein, als Vinnai hauptsächlich den gesellschaftlichen Ursachenzusammenhang vermißt:

> "Die Familie wird nahezu von allen Autoren, die derartige Ansätze vertreten, als isoliertes Sozialsystem gesehen, als exterritoriales Gebiet, dessen Verstrickungen in gesellschaftliche Zusammenhänge vernachlässigt werden. Die Analyse der Abhängigkeit der Misere der Kleinfamilie von kapitalistischen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen bleibt außerhalb der theoretischen Bemühungen." (83)

Aufgrund dieser Kritik, die von einer isolierten Betrachtung der Familie absehen will, erscheint es angebracht, für die Betrachtung der Ursachen der als Double-Bind-Situation bezeichneten widersprüchlichen Kommunikationsverhältnisse eine Neubearbeitung vorzunehmen.

In meiner Arbeit wird die Schule nicht von den gesellschaftlichen Verhältnissen isoliert betrachtet (siehe 4. und 5. Kapitel).
Da in der Schule teilweise mit Familienverhältnissen vergleichbare Kommunikationsabläufe und emotionale Konstellationen vorliegen, ist es berechtigt, die hier in Rede stehenden Ergebnisse der Schizophrenieforschung mit der gebotenen Vorsicht auf die Schule zu übertragen.

Dies ist insbesondere deshalb möglich, weil in dieser Arbeit das Feld Schule von mir explizit politisch begriffen wird.
Der Klarheit wegen soll auf Vinnais schematische Darstellung der 4 grundlegenden Bestandteile von Double-Bind-Situationen verwiesen werden. Diese Darstellung ist sehr durchdacht und läßt schnell und eindeutig Vergleiche mit den Kommunikationsverhältnissen in der Schule zu.

> "1. Das Kind ist Opfer von Botschaften mit gleichzeitig übermittelten widersprüchlichen Gehalten auf verschiedenen (oder auch denselben) Kommunikationsebenen. Beispielsweise steht einer verbalen Aufforderung der Mutter an das Kind, sich ihr zu nähern, ein gleichzeitig auf averbalem, expressivem Wert übermittelter Widerwille gegen eine Annäherung gegenüber, der durch einen bestimmten Tonfall oder bestimmte Gesten übermittelt wird.
>
> 2. Es ist dem Kind unmöglich gemacht, sich für eine der alternativen Botschaften ohne schwerwiegende nachteilige Konsequenzen zu ent-

scheiden; auch die Möglichkeit, sich einer solchen Entscheidung zu entziehen, ist dem Kind verbaut.

3. Die Situation impliziert das Verbot, die Widersprüchlichkeit der Botschaften zu entschleiern. Dem Kind ist es verwehrt, den Unvereinbarkeit der Gehalte derselben oder der verschiedenen Kommunikationsebenen zu interpretieren, es darf sich nicht meta-kommunikativ kritisch mit ihr auseinandersetzen. Das Verbot wird durch die Drohung oder Anwendung des Liebesentzugs gesetzt.
4. Es liegt eine Ohnmachtssituation des Kindes gegenüber den Eltern vor, die es ihm nicht erlaubt, das soziale Feld zu verlassen. Das Kind kann sich der identitätszerstörenden elterlichen Gewalt aufgrund seiner Abhängigkeit von den Eltern nicht durch die Flucht entziehen." (84)

Es kann mit Berechtigung davon ausgegangen werden, daß die Ausprägungen von unlösbaren Widersprüchen in der Kommunikation unter den genannten Bedingungen mit Sicherheit als negativ gewertet werden können. Unlösbar widersprüchliche Kommunikation kann das Bewußtsein von Kindern (und Erwachsenen) zerstören. Sie ist krankmachend.
Nur wenn wir uns dieser Gefahr bewußt werden, können wir auch versuchen, sie für unsere Kinder zu beseitigen.

Daraus folgt:
- Widersprüche müssen formuliert werden (dürfen),
- Widersprüche müssen durchschaut werden (können),
- Widersprüche müssen unter Herausbildung eines neuen Ergebnisses aufhebbar, lösbar sein[85].

Wenn diese Voraussetzungen vorliegen, kann - wie in der zurückliegenden erkenntnistheoretischen Betrachtung herausgearbeitet - die alle Entwicklung vorantreibende und dem Widerspruch innewohnende positive Kraft: des dialektischen Fortschritts vom Alten zum Neuen erhalten bleiben.

Aus dieser Sicht müssen wir den geeigneten Einstieg finden, um die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit in ihrer Mannigfaltigkeit eingehend zu bearbeiten.

---

85) Unter Bezug auf diesen Zusammenhang ist die oft diskutierte Frage von autoritärem oder nicht-autoritärem Unterricht inhaltlich lösbar. Notwendige Unterrichtsordnung bzw. notwendiges Durchsetzungsvermögen von seiten des Lehrers wird oft fälschlicherweise als 'autoritär' angesehen und negativ bewertet.
Ich gehe aber davon aus, daß autoritärer Unterricht u. a. grundlegend daran erkannt werden kann, wie oft dem Schüler das Erkennen und Lösen von Widersprüchen verwehrt wird.
Andersherum ausgedrückt: Es kann auch ein Unterricht autoritär sein, der den Kindern scheinbar Spaß macht, durch den sie aber nicht in die Lage versetzt werden, Widersprüche zu erkennen und zu lösen.

Wie unter Bezug auf Marx gezeigt werden konnte, ist der Ausgang allen Denkens das Sein, die materielle Wirklichkeit, die 'wirkliche Voraussetzung' aller Dinge.
Doch Vorsicht ist geboten.

> "Es scheint das Richtige zu sein, mit dem Realen und Konkreten, der wirklichen Voraussetzung zu beginnen, also z. B. in der Ökonomie mit der Bevölkerung, die die Grundlage und das Subjekt des ganzen Produktionsakts ist.
> Indes zeigt sich dies bei näherer Betrachtung falsch." (86)

Als Begründung dafür gibt Marx an, daß dieser Weg nur zur halben Wahrheit führt. Von der undifferenzierten Vorstellung des Ganzen gelangt man bis zu den einfachsten Bestimmungen, die jedoch den Blick für das Ganze nur scheinbar ermöglichen.

Um keinen Fehler zu machen, ist ein 2. Schritt nötig. Von diesen einfachen Bestimmungen

> "wäre nun die Reise wieder rückwärts anzutreten, bis sich endlich wieder bei der Bevölkerung anlangte, diesmal aber nicht als bei einer chaotischen Vorstellung eines Ganzen, sondern als einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen." (87)

Der Unterricht in unseren Schulen ist in seiner gesellschaftlichen Gesamtheit als relativ unüberschaubares Ganzes zu betrachten.
Von diesem Ganzen ist auszugehen, um die es bestimmenden Einzelheiten abstrakt zu fassen. Diese Abstrakta müssen aber wieder zum Ganzen der Unterrichtswirklichkeit zusammengefaßt werden. Erst auf dieser Stufe der Zusammenfassung ist widersprüchliches Unterrichtsgeschehen durchschaubar, verständlich und nicht zuletzt dadurch der Veränderung zugänglich gemacht. Eine solche Zusammenfassung ist dann eine lebendige, zu verstehende Anschauung der Unterrichtswirklichkeit in all ihrer Widersprüchlichkeit.

Diesen Weg der Methode ist Marx im "Kapital" gegangen: konkret (aber noch unüberschaubar) - abstrakt - konkret (auf dieser höheren Stufe: jetzt überschaubar).

Lenin kennzeichnet diesen Weg der Marxschen Methode im 'Kapital' als 'dialektischen Weg':

> "Von der lebendigen Anschauung zum abstrakten Denken und von diesem zur Praxis - das ist der dialektische Weg der Erkenntnisse der Wahrheit, der Erkenntnis der objektiven Realität." (88)

Dies heißt für unser Vorhaben:

Die lebendige Anschauung des widersprüchlichen Unterrichts in unseren Schulen ist dem Leser bereits breit vor Augen geführt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden in den folgenden Abschnitten die Abstrakta diskutiert, aufgrund derer dann ein qualitativ höheres Bild über die Gesamtheit des Unterrichts möglich sein wird.

3.1 Der Lehrer zwischen den Zwängen der Institution Schule und der Pädagogik

Auf dem bisherigen Stand der Arbeit wurde die Schule als undifferenzierte Einheit, als globales Ganzes dargestellt.
Sie erschien als ein Ort, den die Kinder jeden Vormittag aufsuchen, um zu lernen.
Das Lernen ist im 45-Minutenrhythmus organisiert, d. h. in den Unterrichtsstunden des festgelegten Fächerkanons: Sport, Deutsch, Sachkunde, Mathematik etc. Zwischen den Unterrichtsstunden gibt es Zeiten, in denen nicht gelernt wird, die Pausen. Sie dauern 5 Minuten. Nach jeweils 2 Stunden Unterricht müssen die Kinder an der 15-Minuten- bzw. 20-Minuten-Hofpause teilnehmen.

Das Verhalten der Kinder in den Pausen steht in einem zu vermutenden engen Zusammenhang mit dem Unterricht. Anstrengungen im Unterricht erhöhen das Toben in den Pausen. Erhöhtes Toben in den Pausen soll - verstanden als notwendige motorische Entlastung - das Lernen in den folgenden Unterrichtsstunden verbessern. Dabei zeigt sich jedoch oft, daß es den Kindern schwerfällt, vom entlastenden Toben auf die Belastung der Einhaltung der Unterrichtskonzentration umzuschalten. Allein die Beruhigung der Atemfrequenz nimmt geraume Zeit in Anspruch.

Bereits aus diesen wenigen Merkmalen des Ablaufes eines Schulvormittages wird deutlich, daß die Schüler sich nicht entscheiden dürfen, wie sie den Schulvormittag entsprechend ihrer Bedürfnisse nach Qualität und Quantität von Lernen und Pausen organisieren. Es gibt feste Regeln, denen sich die Schüler (und auch Lehrer) unterordnen müssen.

Die Unterrichtsstunden und deren Inhalte sind festgelegt. Die Dauer und die Art der Pausen auch. Die Lernmaterialien und -verhaltensweisen werden dem Schüler ebenfalls vorgeschrieben.

Die Schüler bewegen sich in einem juristisch gefaßten Beziehungsfeld auf der Grundlage der Schul p f l i c h t .

Die Schule ist eine vom Staat ins Leben gerufene und kontrollierte I n s t i t u t i o n . Alles, was in dieser Institution geschehen soll, wird organisiert.
Auf diesen äußerst wichtigen Zusammenhang der Organisation des Erziehungswesens bzw. der Schule Bezug nehmend, läßt Bernfeld in einer erdachten Rede des Bürgers Machiavell diesen vor den Hofräten des Ministeriums für Erziehung folgendes sagen:

> "... Dieses, unser Ziel, zu erreichen, schlage ich Ihnen folgende organisatorische Maßnahmen vor. Sie müssen nämlich verstehen, daß die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluß restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können." (89)

Aus dieser von Bernfeld erdachten - und nicht gehaltenen - Rede geht hervor, daß die Organisierung des Schulwesens den entscheidenden Machthebel für Politiker darstellt. Obwohl die Frage der Inhalte nicht als unwesentlich abgetan werden darf, ist davon auszugehen, daß die Inhalte des Erziehungswesens beim Kampf um die Wirksamkeit in den Köpfen der Kinder der Allmacht der Organisation des Erziehungswesens gegenüber hoffnungslos unterlegen sind.

Fortschrittliche Erziehungsziele gehen in einer reaktionären Organisation des Erziehungswesens hoffnungslos unter.
Die Organisation des Erziehungswesens - für unseren Zusammenhang müßten wir richtigerweise vom 'Unterrichtswesen' sprechen - spiegelt sich in der Organisation der einzelnen Schulen wider.

Folgende einzelnen und wesentlichen Organisationsmerkmale bestimmen zu einem überwiegenden Teil das Verhalten der Lehrer den Schülern gegenüber:

1. Die lückenlose Kontrolle des Schülerverhaltens
2. Die Monopolisierung der Macht
3. Die Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften
4. Der Rechtsrahmen im Schulalltag
5. Der Lehrer als Beamter

In den folgenden Abschnitten soll zuerst vom Verhalten der Lehrer im nichtunterrichtlichen Bereich, in Pausen etc. die Rede sein.
Dabei ist davon auszugehen, daß das Verhalten der Lehrer seinen letzten Bestimmungspunkt in der Organisation des Schulwesens hat. In diesem Zusammenhang muß auch das von der Schule erzwungene Schülerverhalten im Unterricht angesiedelt werden.

Aus diesen beiden Analysen des Lehrer- und Schülerverhaltens werden wir anschließend die Ziele bestimmen können, die durch die Organisation der Schule tatsächlich 'erreicht' werden.

Doch kommen wir als nächstes zum Verhalten der Lehrer. Die folgende Darstellung des Lehrerverhaltens erlaubt uns zusätzlich eine Entzerrung des Verständnisses der Realität in unseren Schulen und ermöglicht einen tiefgehenden Einblick in das Verhalten der Schüler.

3.11 Die lückenlose Kontrolle der Schüler

Alle Machtunterworfenen der Schule - Schüler und auch Lehrer - unterliegen durch die Aufsichtspflicht der Lehrer einer nahezu lückenlosen Verhaltenskontrolle.

> "Die Schule hat ... während der gesamten Dauer des planmäßigen täglichen Unterrichts eine Obhuts- und Aufsichtspflicht; die Schüler können weder sich selbst überlassen bleiben noch ohne weiteres nach Hause entlassen werden." (90)

Im Hinblick auf Schülerverhalten scheinen bestimmte Vorkommnisse dieses Merkmal der Kontrolle bzw. Beaufsichtigung unmittelbar einsichtig zu machen.

Ein Beispiel.
Wenn Kinder bei regnerischem Wetter in den großen Pausen in ihren Klassenräumen bleiben müssen, kommt es oft vor, daß ihnen unfallträchtige Spiele wie Einkriegspielen auf ihren Tischen o. a. besonderen Spaß machen. Eine Verschmutzung und geringfügige Sachschäden durch Kratzspuren auf den Tischoberflächen sollen vorerst hier als unwesentliche Argumente unberücksichtigt bleiben.
Als wesentliches Argument bei solchen Spielen - die in Sekundenschnelle zum Toben ausarten - müssen ernstzunehmende Folgen z. B. Knochenbrüche und Platzwunden durch Stürze in Erwägung gezogen werden.

Bei 30 Schülern und mehr in relativ engen Klassenräumen ist mit Berechtigung davon auszugehen, daß die Schüler beim Überspringen der Tische sich verschätzen können oder die Tische aus Gründen der Enge und des Tobens verschoben werden, die Kinder stürzen und sich ernsthaft verletzen.
Von jedem Lehrer wird erwartet, solche möglichen Gefahren im vorhinein zu erkennen und ihnen wirkungsvoll zu begegnen: d. h. der Lehrer möge seiner Aufsichtspflicht genüge tun. Das bedeutet in der Praxis, den Schülern das

Einkriegespiel auf den Tischen zu verbieten, und durch entsprechende Gesten den Schülern zu zeigen, daß man auch hinter dieser Anordnung steht und sie durchzusetzen gewillt ist.

Damit wird der Lehrer zum Feind der Schüler, zu demjenigen, der alles verbietet.
Dies will er aber nicht.

Also muß der Lehrer überlegen, welchen Weg er gehen kann, der ihm gewährleistet, daß er nicht zum Feind der Schüler wird und daß man ihn bei einem möglichen Schülerunfall nicht moralisch und finanziell zur 'Verantwortung' ziehen kann. Ungereimtheiten und widersprüchliches Lehrerverhalten ist daher oft die Folge.

Als zusätzliche für den Lehrer angsteinflößende Größe stellt sich dabei die Tatsache dar, daß es immer von der Interpretation durch außenstehende Richter und Eltern abhängig ist, ob der Lehrer rechtlich und moralisch durch einen Prozeß angegriffen wird bzw. ob er finanziell für einen entstandenen Schaden die Verantwortung tragen muß. Solche möglichen Maßnahmen gegen den Lehrer liegen im Bereich des Nebulösen. Die in diesem Charakteristikum zum Ausdruck kommende Schwammigkeit in der Interpretation dessen, was unter 'Aufsichtspflicht' zu verstehen sei, trägt erheblich zur Verunsicherung der Lehrer bei Fragen zur Ausübung der Aufsichtspflicht bei.
Diese Verunsicherung der Lehrer wird durch ihre diesbezüglichen Erfahrungen erheblich verstärkt.
Ich möchte ein Beispiel geben.

Während des Schwimmunterrichts beklagte sich ein Schüler darüber, daß ihm übel sei. Der Schwimmlehrer bat den Schüler, sich auf die Bank in der Schwimmhalle zu setzen und ein wenig auszuruhen. Wenn ihm dann noch immer übel sei, möge der Schüler dies dem Schwimmlehrer zwecks Beratung weiterer Maßnahmen mitteilen.

Der Lehrer mußte weiterhin seiner Unterrichtsverpflichtung nachkommen und seinen Schwimmunterricht fortführen. Dabei hatte der Lehrer mit dem Schüler zwar immer Blickkontakt, konnte jedoch mittels verbaler Anweisungen nicht zu jeder Sekunde unmittelbar auf ihn einwirken. Der Schüler saß auf der Bank und erholte sich - offensichtlich sehr schnell. Nach einer gewissen Zeit setzte er sich an den Beckenrand und versuchte durch Spielereien mit der Langeweile fertig zu werden. Plötzlich rutschte der Schüler aus und fiel dabei ins Wasser. In wenigen Sekunden war der Lehrer zur Hilfe. Trotzdem mußte der Schüler wohl viel Wasser geschluckt haben.

Dies erzählte er seinen Eltern. Die Eltern führten beim Schulamt Klage gegen den Lehrer. Der zuständige Schulrat machte auf einer unmittelbar folgenden Schulsportleitersitzung den Lehrer dafür verantwortlich, daß dieser Schüler ausgerutscht und ins Wasser gefallen sei. Der entsprechende Lehrer hätte seine Aufsichtspflicht nicht wahrgenommen.
Eine solche Argumentation sei unbedingt in der Tendenz für alle Schwimmlehrer zutreffend. Dies hat für die Lehrer Folgen.
Geradezu wie ein unsichtbares Damoklesschwert müssen sich die Anforderungen der Aufsichtspflicht in den Köpfen der Lehrerschaft niederschlagen.

Durch alltägliche 'Ermahnungen' wird den Lehrern immer wieder kaum spürbar verdeutlicht, daß sie für nahezu alle Vorkommnisse unter Bezug auf ihre Aufsichtspflicht unter Beschuß genommen werden können.
Ein weiteres alltägliches Beispiel mag dies verdeutlichen: Aus dem Protokoll der Schulsportleitersitzung von Schöneberg-Berlin vom 8.6.1977 ist zu entnehmen, daß Kinder sich auf dem vom Senat ausgeschriebenen Wanderwettbewerb neben anderen Vorwürfen auch 'undiszipliniert' verhalten hätten.

> "Vom Senat wurde Beschwerde geführt, daß beim Wanderwettbewerb der Grundschulen die abgegebenen Meldungen von den Schulen nicht eingehalten wurden ... Außerdem mußte das zum Teil undisziplinierte Verhalten der Kinder im Wald gerügt werden (mangelnde Aufsichtspflicht der Lehrer!)" (91)

Hier wird nicht konkretisiert, welches Verhalten aufseiten der Schüler aufgrund einer besseren Durchführung der Aufsichtspflicht durch die Lehrer hätte verhindert werden sollen.
Eine solche Methode hat zur Folge, daß Lehrer verunsichert werden. Haben Kinder in Schonungen oder irgendwo Schäden angerichtet?
Haben sie über Gebühr Krach gemacht?
Haben sie ihre Abfälle einfach in die Gegend geworfen?
Haben sie Spaziegänger belästigt?

Dies alles wird nicht deutlich. Jeder Lehrer weiß, daß er mit seiner Klasse alle Hände voll zu tun hatte, es zu 'gewährleisten', daß die Kinder sich nicht aggressiv und sich 'diszipliniert' verhalten. Da bleibt die Frage offen, was allgemein unter 'diszipliniert' zu verstehen ist und was der Senat darunter versteht.
Die diesbezüglich als Verunsicherung der Lehrer bezeichnete Folge ist eine doppelte. Einmal kann sicherlich jeder Lehrer einen solchen unspezifizierten Vorwurf der 'Undiszipliniertheit' der Schüler auf sich beziehen. Zum ande-

ren erzeugen solche derartig versteckt geführten Angriffe auf die Qualität der Durchführungder Aufsichtspflicht bei jedem Lehrer ein Gefühl des permanenten Stresses, für alle Situationen die Aufsicht führen zu müssen bzw. die Schüler immer zu kontrollieren.
Dadurch, daß der Lehrer damit rechnen soll, immer zur Verantwortung gezogen werden zu können, wird die bereits bestehende Verunsicherung besonders durch alltägliche 'Kleinigkeiten' zementiert. Aufgrund solcher Verunsicherungsmechanismen gibt es Lehrer, die - aus dieser Sicht berechtigt - Schullandheimfahrten mit Schülern generell ablehnen.

Es liegen diesbezüglich nur wenig feststehende Richtlinien vor, auf die sich Lehrer definitiv beziehen können, um klar und eindeutig die Grenzen ihrer Aufsichtspflicht zu bestimmen. Daher ergibt sich das Bild, daß Lehrer ständig 'mit einem Fuß im Gefängnis stehen'.

In solchen Zwischenbereichen, in dieser Grauzone der nicht klar formulierten Ansprüche bewegt sich Lehrerverhalten in der Schulpraxis. Oft stellt sich der Lehrer die Frage, welche Verbote wirklich sinnvoll sind und welche er nur durchsetzt, weil er annehmen kann, daß sie aufgrund seiner Aufsichtspflicht und Kontrollfunktion den Schülern gegenüber von ihm verlangt werden.

Fest steht, daß die Schüler laut Dienstvorschriften zu jeder Minute, in kleinen und großen Pausen, auf dem Hof und im Haus bis zum Schuschluß zu beaufsichtigen sind bzw. daß es Aufgabe der Lehrer ist, den Schülern ein Gefühl des ständigen Beaufsichtigtseins zu vermitteln.

In diesem Prinzip der uneingeschränkten Kontrolle liegt zusätzlich die Möglichkeit, daß auch die Lehrer bis nahezu auf die Sekunde in ihrem Verhalten kontrolliert werden können bzw. daß sie in diesem Bewußtsein unterrichten.

Das ist schlecht.
Man sollte Lehrern und Schülern mit mehr Vertrauen begegnen bzw. sie im Wahrnehmen und Ausüben ihrer Verantwortung herausfordern.

Diese Sichtweise entspricht zwar nicht dem allgemein bekannten Prinzip des Berufsbeamtentums 'Vertrauen ist gut, Kontrolle besser'; sie ist aber kein Hirngespinst bzw. Ausdruck eines unrealistischen Freiheitsdenkens. Die Forderung nach mehr Vertrauen und Verantwortung kann nicht nach dem Mott: 'es wäre ja schön, aber es geht nicht' abgelehnt werden. 'Es' geht doch.

Mit einem erfolgreich praktizierten Beispiel aus einem anderen Bereich der Berliner Verwaltung, der Berliner Stadtreinigung, kann die Richtigkeit der

Forderung nach weniger Kontrolle bzw.mehr Verantwortlichkeit und Vertrauen eindringlich belegt werden[92].

In der Berliner Stadtreinigung herrschte - wie in der Schule - das Prinzip der Kontrolle vor. Kolonnenführer hatten die untergebenen Arbeiter zu beaufsichtigen. Die Effektivität der Kontrolle war jedoch - wie in der Schule - grundsätzlich sehr gering:

> "Die sogenannten Saubermänner kehrten früher in Kolonne - mit Kolonnenführer - und - wie - die bösen Zungen sagten - den Dreck von einer Straßenseite auf die andere.
> Das ist jetzt anders." (93)

Der Grund für diese Änderung, d. h. der Erhöhung der Arbeitsmoral bei den Angestellten der Berliner Stadtreinigung, liegt darin, daß die Senatsverwaltung das Prinzip der Kontrolle aufgab, da man dessen Ineffektivität auf die Dauer nicht länger verheimlichen konnte. Als Folge hiervon setzte eine Verbesserung der Arbeitseffektivität zu dem Zeitpunkt ein, als die Männer der Stadtreinigung die für ihre Arbeit notwendige Verantwortung zurückbekommen hatten.

> "Man muß dem Weisungsgebundenen die Verantwortung zurückgeben, die er eigentlich ohnehin tragen muß, und die er tragen kann. Dann steigt sein Engagement und sein Interesse für die Arbeit. Er hat das Maß an Selbständigkeit, das jeder mündige Bürger braucht, er fühlt sich nicht gegängelt, er ist verantwortlich - und dabei sogar glücklicher." (94)

Die Berliner Stadtreinigungsbetriebe gehen davon aus, daß durch Kontrollen jede Form von Eigeninitiative zugeschüttet wird.

> "In einem Spinnennetz von Dienstvorschriften, Kontrollen und verteilten Verantwortungsbereichen muß ja jede Eigeninitiative zerbrechen. Ein Obergefreiten-Denken macht sich breit. Der Dienst nach Vorschrift."

Für den hier in meiner Arbeit in Rede stehenden Zusammenhang ist jedoch in Rechnung zu stellen, daß Kinder auf penetrante Kontrolle in anderer Weise reagieren, als es durch die Männer der Stadtreinigung deutlich geworden ist. Die Männer der Stadtreinigung kehrten den Dreck von einer Straßenseite auf die andere, die Reaktionen der Kinder sind jedoch andersartig und vergleichsweise gravierender. Sie müssen uns in doppelter Weise betroffen machen.

a) Zum einen verrichten unsere Kinder 'Dienst nach Vorschrift' auf ihre Art, d. h. sie arbeiten im Unterricht nach dem Prinzip der Vermeidung von über Gebühr negativen Folgen. Sie tun nur das No-wendigste, um nicht mit Lehrersanktionen belegt zu werden. Dabei lernen die Schüler nur soviel, wie sie notwen-

digerweise 'müssen', wie es sich nicht vermeiden läßt. Die eigentliche, freudebringende Tätigkeit des Lernens degeneriert zur lästigen Mindestsollerfüllung.

Diese von allen Verantwortlichen beklagten Verhältnisse in unseren Schulen könnten möglicherweise nach dem Vorbild der Berliner Stadtreinigung verändert werden.
Aus einer Berliner Tageszeitung sind vergleichsweise Zahlen zu entnehmen, auf die die Berliner Stadtreinigung mit Recht stolz sein kann:

> "'Wir haben durch diese Umstellung eine Leistungssteigerung von etwa 67 Prozent', sagte gestern der Technische Direktor der Berliner Stadtreinigungsbetriebe. 'Der einzelne Handreiniger gibt sich einfach mehr Mühe, da er ja für seinen Bereich pesönlich verantwortlich ist', fuhr er fort." (96)

Es wäre ein nicht unattraktiver Gedankengang, wenn die Lernleistungen bei Kindern um einen nur annähernd so hohen Prozentsatz gesteigert werden könnten.
Wenngleich auch solche Zahlen und wohlmeinenden Worte mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren sind, ist jedoch der von der Berliner Stadtreinigung gegangene Weg - das Prinzip der Kontrolle zugunsten des Appells an die Verantwortlichkeit aufzugeben - einer ernsthaften Betrachtung wert.

b) Eine weitere ernstzunehmende Folge eines rigiden Kontrollsystems ist, daß unsere Kinder auf uneinsichtige Kontrolle mit aggressivem Verhalten reagieren. Zu wesentlichen Anteilen richten sie ihre Aggressionen auf die Lehrer. Auch dies ist ein Grund dafür, daß Lehrer (und in vergleichbaren Einrichtungen: Erzieher usw.) nicht zu Kontrollautomaten degradiert werden sollten.

Einsichtige, vernünftigerweise ableitbare Kontrollaufgaben führen Lehrer aufgrund der Verantwortung 'ihren' Kindern gegenüber eigenmotiviert durch und erledigen sie unter dem Druck formaler Zwänge nicht besser.
In dieser Verantwortung sollten Lehrer bestärkt werden.
Hierin erblicke ich anzustrebende Verhältnisse; pädagogisch fundierte Überlegungen müßten formal-juristischen Überlegungen weiche. Dadurch könnte erreicht werden, daß sich Schüler und Lehrer in der Schule nicht gegängelt fühlen, was mit Sicherheit einem positiven pädagogischen Kontakt zwischen Schülern und Lehrern förderlich ist.
Die dem Praktiker nur zu gut bekannten ständigen und nervenden Versuche der Schüler, sich dem allesbeobachtenden Lehrerauge zu entziehen, liefern ein

beredtes Zeugnis hierfür. Oft stellt sich das Schülerverhalten geradezu so dar, daß man den Eindruck gewinnen kann, Schüler wollen den Lehrer 'abschütteln', um sich 'normal' bewegen und äußern zu können. Doch dies können sie nicht schaffen. Die Kontrolle durch die Aufsichtspflicht der Lehrer ist ihrer Struktur nach total.

Es ist sicherlich nicht überinterpretiert, daß nicht nur in den Schüleraggressionen gegen Lehrer und Mitschüler, sondern insbesondere auch in den ungeheuren Aggressionen gegen Sachen ein Auflehnen gegen die permanente Kontrolle in der Schule gesehen werden kann. Ohne es zu wissen, 'provozieren' Lehrer die Schüler zu dem Verhalten, das sie ihnen indirekt unterstellen, wenn man sie mit einem Netz ständiger Beaufsichtigung überwirft. Durch Beispiele kann belegt werden, zu welchem Verhalten Schüler fähig sind, wenngleich Lehrer fälschlicherweise glauben, durch eine Intensivierung von Kontroll- und Beaufsichtigungsmaßnahmen negatives Schülerverhalten einschließlich der Folgen wie Gebißschäden, Knochenbrüche usw. verhindern zu können. Insbesondere unter der Beaufsichtigung durch Lehrer verhalten sich Schüler brutaler als sonst. Gerade unter Beaufsichtigung verursachen sie mehr Unfälle mit Knochenbrüchen und anderen Verletzungen, als wenn sich die Schüler ohne die Beaufsichtigung durch Lehrer 'tätlich' begegnen, d. h. miteinander raufen etc. Das geht aus einer Untersuchung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand e. V. (BAGUV)[97] hervor.

Das folgende Zitat sollte alle Lehrer nachdenklich stimmen:

> "Die sog. 'zunehmende Brutalität' an deutschen Schulen äußert sich ... wesentlich stärker und folgenschwerer bei beaufsichtigten Ballspielen und anderem Sport als bei Tätlichkeiten." (98)

Es gibt nicht wenige Lehrer, die solche Zusammenhänge kennen und daher sich nicht immer in tätliche Auseinandersetzungen von Schülern einmischen. Doch solche Lehrer laufen sehr leicht Gefahr, wegen Verletzung der Aufsichtspflicht zur Verantwortung gezogen zu werden. Alle Lehrer verhalten sich daher pflichtgemäß und 'beaufsichtigen' ihre Schüler. Der Lehrer wird aber damit allgemein zu einem Teil der Kraft, die stets das Gute will, aber das Böse schafft.
Diese These soll im weiteren eingehend gestützt werden.

v. Hentig[99] hat eine Liste von aggressiven Vorkommnissen von Schülern an seiner Bielefelder Modellschule zusammengestellt. Mit dieser Liste kann -

neben anderen Ursachen - auch belegt werden, wie 'sinnlos' aggressiv Schüler auf direkte oder indirekte Lehrergängelung reagieren können:

"- menschlicher Kot in mehreren Papierkörben, im Musikraum, vor der Tür X und Y;
- Klosettbrillen auf den Toiletten A, C und F 'wie Butterbrot' mit Kot beschmiert;
- das karge äußerst solide Mobiliar ... zerstört: Stühle gewaltsam in der Mitte durchgebrochen, Kabel von Geräten einfach abgeschnitten, Türen eingetreten;
- abschraubbare oder anderweitig abnehmbare Bestandteile von Möbeln verschwinden (Schrauben von Schwenktafeln, Schrauben zum Ausgleich von Tischbeinen, Rollfüße, Schubfachgriffe)" (100)

Ähnliche Vorkommnisse sind überall an Schulen bekannt.
Hinzugefügt müssen noch die 'harmlosen' Vorkommnisse, wie z. B. in der Toilette durch beabsichtigtes Ve-stopfen von Abflüssen eine Überschwemmung zu veranstalten, Wasserhähne nach Benutzung nicht wieder zuzudrehen und mit Abfällen (Flaschen u. a.) unsorgfältig umzugehen, Scherben auf dem Teppichboden liegenzulassen usw. Jeder Lehrer hat mit solchen Vorkommnissen unmittelbar Bezug gehabt.
Sie sind als ein Alarmsignal zu werten, welches uns die verrohenden Auswirkungen verdeutlicht, wenn Schüler durch totale Kontrolle geradezu zur Verantwortungslosigkeit 'erzogen' werden.

Schüler wollen nicht gegängelt werden. Daher verschwinden sie ständig in irgendwelchen Ecken und Winkeln, in unverschlossenen Räumen, während der Hofpause auf den Toiletten oder in den Büschen der Anlagen auf dem Hof.

Dies ist die eine Seite der Sache, sie betrifft hauptsächlich die Schüler. Die andere Seite der Sache ist ebenfalls der eingehenden Betrachtung wert, sie betrifft hauptsächlich die Lehrer.
Auf den ersten Blick betrachtet schien es so, als seien die Lehrer diejenigen, die das Verhalten der Schüler kontrollieren und dann gegebenenfalls konkrete Maßnahmen gegen Schüler einleiten (sollen). Man könnte meinen, mehr sei aus der Tatsache der Aufsichtspflicht mit Blick auf die Lehrer nicht abzuleiten. Dieses Argument trifft nicht immer zu, besonders nicht für diejenigen Lehrer, die in pädagogisch-politische Konflikte mit der Schulverwaltung geraten. Liegen Konflikte vor, dann wird der Kontrollierende (Lehrer) augenblicklich zum Kontrollierten der Schulbehörde. Da wird dann durchs Fenster kontrolliert, ob der betreffende Lehrer pünktlich seine Hofaufsicht angetreten hat. Da wird es als Ausrede des Lehrers hingestellt, wenn ihm nach

Beendigung des Unterrichts auf dem Weg zum Lehrmittelraum eine Schachtel mit Unterrichtsmaterialien (z. B. Glasmurmeln zur Überprüfung ihrer elektrischen Leitfähigkeit hinfällt), und der Lehrer sie einsammeln muß und daher 2 Minuten zu spät zur Aufsicht kommt. Im Dienstleistungsbericht wird es negativ dargestellt, wenn z. B. der zur Aufsicht gehende Lehrer auf dem Wege dorthin eine Streitigkeit zwischen Schülern schlichtet und daher 'zu spät' kommt oder wenn der vorangegangene Unterricht aus wichtiger pädagogischer Notwendigkeit (wenn es Tränen gab o. a.) 2 Minuten länger gedauert hat.

Solche Zwischenfälle stellen im Konfliktfalle gegen den Lehrer 'Beweise' für dessen Unpünktlichkeit dar, aufgrund derer unter Umständen eine erneute Überprüfung des Unterrichts durch den Schulrat oder unmittelbar disziplinarische Maßnahmen erfolgen sollen.

Im Konfliktfalle wird die Schulverwaltung davon ausgehen müssen, daß sie das Recht und die Pflicht habe, die Dienstobliegenheiten des Lehrers zu kontrollieren. Ungeniert wird jeder Schulrat daher die Dienstpflichtverletzung (Verletzung der Aufsichtspflicht um 2 Minuten) feststellen.

Jeder Schulrat wird - im Konfliktfalle - argumentieren, dies sei eine Tatsache, die in der Personalakte festgehalten werden müsse. Selbstverständlich wird niemand aus der Schulbürokratie es ablehnen, die vom Lehrer gegebenen 'Gegen'darstellungen - z. B. das Herunterfallen der Glasmurmeln oder die Schlichtung einer Streiterei zwischen den Schüleren seien die Gründe für die 'Unpünktlichkeit' - schriftlich zu Protokoll zu nehmen.

Dabei werden in den Formulierungen durch den Schulrat Untertöne laut, wie, daß die Schlichtung des Streites nicht notwendig gewesen sei, da sicherlich in den nächsten Sekunden der Kollege X. zur Stelle gewesen wäre, in dessen 'Aufsichtsbereich' sich der Streit abgespielt habe. Außerdem ging es nicht, daß jeder Lehrer dort einschreite, wo er es für richtig halte. Dieses Prinzip führe zur Zerstörung jedweder Organisation und Ordnung in einem solch komplizierten System, wie es die Schule darstelle. Da bleibt vom Schulrat der durch den Lehrer nicht zu widerlegende Verdacht festzuhalten, es handele sich lediglich um eine Ausrede, um von dem festgestellten Vorwurf der Aufsichtspflichtverletzung loszukommen. Dies sei ja schließlich zu verstehen.

An dieser Stelle mag der kritische Leser einwenden, daß eine solche Darstellung übertrieben sei, so borniert würden sich doch keine Vertreter der Schulverwaltung verhalten. Dieses Argument hat ausschließlich eine bedingte

Gültigkeit, nämlich dann nur, wenn zwischen Lehrern und der Schulverwaltung ein Klima der Kollegialität und der Solidarität vorliegt. Doch dieses Klima ist nicht immer vorauszusetzen. Im Konfliktfalle schwindet es völlig. Dann wird die Kontrolle über den Lehrer total, dann werden dem Lehrer fehlende Minuten vorgehalten. Hat er dann auch noch die Courage, solche Argumente zu kritisieren, dann stellt er den aktenmäßig festzuhaltenden Charakterzug der 'Uneinsichtigkeit' und 'unbelehrbarkeit' unter Beweis, falls ein 'strenger' Schulrat ein solches couragiertes Verhalten nicht umgehend als 'Störung des Arbeitsfriedens' auslegt und disziplinarisch ahndet.

Wenn oben negative Momente der Kontrolle von Lehrern erörtert wurden, kann das unter keinen Umständen bedeuten, daß das Prinzip, Lehrer zu kontrollieren, generell abzulehnen sei. In einer öffentlichen Einrichtung wie der Schule muß öffentlich kontrolliert werden können, ob die von den zuständigen politischen Gremien beschlossenen Lehrinhalte auch von Lehrern entsprechend eingehalten werden. Dies versteht sich als demokratische Grundvoraussetzung. Durch Kontrolle kann schließlich sichergestellt werden, daß es bekannt würde, wie die, überall, wo ein deutscher Soldat gestanden hätte, ein 'deutscher' Boden. Es darf also nicht in Abrede gestellt werden, durch Kontrolle der Lehrer sicherstellen zu wollen, daß die in demokratischen Prozessen festgelegten Lehrinhalte auch wirklich gelehrt werden.

Facit:
Wenn dem zwar zugestimmt werden konnte, daß Kontrolle nicht zwangsläufig zu verurteilen ist, bleibt doch eingedenk von negativem Schülerverhalten grundlegend festzuhalten, daß die nahezu lückenlose Kontrolle des Verhaltens der Machtunterworfenen - Lehrer wie Schüler - nur über aggressives Schülerverhalten merkbar mehr negative als positive Momente aufweist.

3.12 Die Monopolisierung der Macht

Die Funktionsträger in der Schule haben alle Macht auf ihrer Seite monopolisiert.

Dieses weitere Moment der Institution Schule kann vom Leser vorschnell als berechtigt angesehen werden. Als Argument hierfür wäre zu benennen, daß schließlich doch die Schüler von den Erwachsenen lernen sollen. Die Erwachsenen wüßten, was richtig und was falsch sei. Obendrein hätten die Lehrer die für ihren Beruf erforderlichen Zusammenhänge im Studium reflektiert.

Daher erscheint es geradezu richtig und logisch zwingend, alle Macht den Lehrern und dem Rektor zu übertragen.
Eine solche Argumentation kann nur an der Oberfläche richtig sein. Legt man Wert auf die ernsthafte Entwicklung der geistigen Potenzen der Schüler, so muß man erkennen, daß die Schüler sehr wohl in der Lage sind, über die sie betreffenden Belange verantwortlich mitzubestimmen. Dieses Argument kann teilweise sogar seine Richtigkeit bei den kleinen Kindern in der Grundschule beweisen. Bei älteren Schülern ist dies eh klar. Besonders deutlich kann auf die Frage des politischen Lernens an den Oberstufen der Gymnasien und anderen Fortbildungseinrichtungen verwiesen werden. Es gab bereits während der Studentenbewegung nach 1968 starke Bestrebungen von Schülern[101)], vorgeschriebene Unterrichtsinhalte und die konkret in ihrer Schülerrolle liegenden Momente politisch zu begreifen und von diesem Ansatz aus, eigenmotivierte und intensive emanzipatorische Lernprozesse in Gang zu setzen. Dies zog starke Modifikationen des herkömmlichen Lernens nach sich und rief die Schulverwaltungen auf den Plan. Ohne Verschleierung wurde deutlich, daß sich die Schulverwaltungen bei der Durchsetzung ihrer Interessen auf ihr Machtmonopol bezogen. Eltern und Schülern wurden Räume zur Versammlung und Diskussion der bestehenden Schulkonflikte verweigert. Schüler standen unter erheblichem Zensurendruck. Eltern wurden mit Verwaltungsparagraphen eingeschüchtert.
Die wenigen Rechte, die Eltern, Schüler und Lehrer haben, versickern in Formalitäten oder erweisen sich in ihrer Durchsetzung als so langfristig und zeitraubend, daß es zum Teil als unrealistisch erscheint, weiter an ihrer Durchsetzung zu arbeiten.

Das Problem der Machtkonzentration auf Seiten der Schulträger wird auch in der Frage beleuchtenswert, wenn es um die Organisation der Lernbedingungen und der Bearbeitung der daraus resultierenden Folgen geht. Klassenzusammenlegungen, Lehrerversetzungen, Unterrichtsausfall, Wiederholung einer Klassenstufe, Oberweisung zur Sonderschule und ähnliche Maßnahmen können und werden qua direkter oder indirekter Macht durchgeführt, ohne daß die Beteiligten sich nachhaltig dagegen wehren können.
Elterninitiativen, Lehrer-Eltern-Schüler-Demonstrationen zur Abwehr derartiger Maßnahmen hatten nur in geringem Maße Erfolg. Auch der Verweis auf die Möglichkeit, vor dem Verwaltungsgericht zu klagen, kann nicht als entscheidendes Gegenargument akzeptiert werden, denn die Praxis von Verwaltungsgerichten ist lähmend und zeitraubend. Das Verwaltungsgericht wird immer -

falls nicht formale Fehler durch die Schulbehörde vorliegen - die Rechte der 'Mehrheit', sprich die der Schule als öffentlicher Einrichtung gewahrt wissen wollen.

Dem aufmerksamen Leser wird aufgefallen sein, daß dem Lehrer im Hinblick auf die Frage der Machtausübung eine doppelte Betroffenheit zugeschrieben werden muß. Einmal stellt er den Machtfaktor als Exekutive der Schulbürokratie dar, zum anderen kann er im Konfliktfalle selbst Opfer des Machtmonopols der Schulverwaltung werden.

Dies hat zur Folge, daß, um selber nicht von Maßnahmen seitens des 'Mächtigen' (Schulverwaltung) betroffen zu werden, der Lehrer, die ihm institutionell verliehene Macht Schülern gegenüber ausüben muß. Dementsprechend hat er sein Lehrerverhalten einzurichten. Oder er muß den Beruf wechseln bzw. den politischen Kleinkrieg gegen die Schule führen, der, wird er nicht kollektiv über Gewerkschaften geführt, mit Sicherheit in persönlicher Frustration und daraus resultierend in Anpassung enden wird.

Die Vermutung ist zu untersuchen, daß auch der Lehrer - obwohl einerseits den Schülern gegenüber als der Machtausübende - genau wie Schüler und Eltern dem totalen Machtmonopol der Schulverwaltung ausgeliefert ist, obwohl willfähige Lehrer, Eltern und insbesondere die (leidenden) Schüler aus ihrer Sichtweise dies nicht erkennen können.
Doch zuvor müssen die wesentlichen Säulen des Machtmonopoles der Lehrer aufgezeigt werden:
- die Vergabe von individuellen Vergünstigungen,
- die Ausübung von physischem und psychischem Zwang.

3.121 Psychischer und physischer Zwang

Diese Zwangsmechanismen stellen sich einer rationalen Betrachtung als äußerst schwer zugänglich dar: es ist der wunde Punkt der Lehrer. Niemand spricht gern darüber. Es liegt kaum analytisches Material vor.

Folgende unwidersprochen notwendige und sinnvolle Voraussetzung für den Schulalltag bildet die Grundlage dieser Überlegungen: Es ist die Tatsache, daß die Prügelstrafe abgeschafft ist. In der Verordnung über das Verbot der körperlichen Züchtigung in den Schulen und Erziehungsstätten Berlins vom 10. Juni 1948 ist jedoch im § 1 eindeutig festgelegt:

"In den Schulen und Erziehungsstätten Groß-Berlins ist die körperliche Züchtigung verboten." (102)

Demnach dürfte in den Schulen 'physischer' Zwang nicht mehr zur Anwendung gelangen. Dies muß als ein Erfolg der Demokratisierungsbemühungen nach 1945 gesehen werden. Jeder Praktiker aber weiß, daß die Realität anders aussieht. In unseren Schulen wird psychisch (mit Liebesverlust) gestraft und dabei den Kindern ab und zu mal ein 'Hinternvoll' oder eine 'Ohrfeige' verabreicht:
also physisch gestraft.
Die berechtigte Empörung über ein derartiges Lehrerverhalten muß jedoch vorerst relativiert werden, dies nicht aus einer falschen Solidarität, sondern aus einer realistischen Einschätzung der Situation, in der 'geprügelt' wird.
Auch wenn der Schein trügt: Ich stelle die These auf, daß Lehrer für die Schüler nur das Beste wollen!
Die seltenen Fälle, in denen Lehrer diese Argumentation lediglich als Vorwand für das Ausleben von krankhaften sadistischen Impulsen vorschieben, können nicht als gewichtig gegen meine grundlegende These ins Feld geführt werden. Solche Lehrer sind für uns insofern keine Diskussionspartner, als durch gutes Argumentieren ihr Verhalten nicht verändert werden kann. Hier helfen nur therapeutische Bemühungen. Wir müssen aber mit all den Lehrern reden - und zwar eindringlich -, die ihre Schüler aus unbestritten positiven Beweggründen heraus körperlich züchtigen. Solche Beweggründe sind immer - wie es im Kapitel 1.0 zu sehen war -, daß die Schüler im Unterricht aufpassen und viel lernen sollen, daß die Schüler sich nicht gegenseitig verprügeln sollen und daß der Schulalltag sich in geordneten Bahnen vollziehen möge.

Diese Absichten dürfen wir auch bei solchen Lehrern nicht übersehen, die ihre Schüler zeitweilig mit Prügel traktieren. Nur, - und hier liegt das Gewicht meiner Argumentation - solche Lehrer wählen das undenkbar schlechteste und sachlich verkehrteste Mittel zur Verwirklichung ihrer pädagogischen Ziele.

Prügel und die Ausübung subtiler Gewalt sind nicht nur unpädagogisch, sondern auch unmenschlich. Mit Gewalt erreichen Lehrer nichts - sie erhöhen die Aggressionsbereitschaft der Schüler.
Doch gerade wegen dieser außerhalb jeder Frage stehenden Auffassung dürfen insbesondere engagierte Lehrer den Kindern gegenüber nicht handlungsunfähig, lebensfremd und letztlich freundlich-formalistisch werden. Kinder akzeptieren das nicht. Sie reagieren. Schauen wir uns doch die Wirklichkeit in un-

seren Schulen an.
Die Kinder erwarten von uns permanent Gefühlsäußerungen unserer unverstellten Persönlichkeit, sie wollen - ohne es zu 'wissen' -, Gefühle auf der Basis unserer menschlichen Echtheit geradezu erzwingen. Wir sollen unmittelbar, fer von den unguten, aber üblichen Persönlichkeitsfassaden und echt reagieren.

Die Kinder lassen es nicht zu, daß wir uns verkriechen und uns hinter formal richtigem 'pädagogischen' Verhalten verschanzen. Sie lassen es nicht zu, daß man innen als Lehrer mit Verhaltensweisen gegenübertritt, aufgrund derer sie wirklichkeitsfern zu kleinen formalistisch denkenden Erwachsenen hochstilisiert werden. Kinder können mit indirektem, netten, höflichen, sehr oft aber doch unpersönlichem Verhalten scheinbar pädagogisch 'guter' Lehrer nichts anfangen. Die Schüler haben nicht länger zu übersehende Bedürfnisse nach menschlicher Nähe und wollen mit den Lehrern auf ihrer kind- und altersgemäßen, lebendigen unkomplizierten Ebene verkehren.
Zusammengefaßt ausgedrückt: kurz, Kinder fordern uns Lehrer heraus.

Nicht selten greifen Kinder in ihrer positiven Absicht - ebenso wie es bei Lehrern zu sehen war - zu den verkehrtesten Mitteln. Die Folge ist, sie erreichen nur das Gegenteil. Doch wer will es den Kindern verübeln? Was sind das für falsche Mittel, mit denen uns Kinder in unserer Persönlichkeit herauszufordern versuchen?
Schüler können unbeschreibbar quängelig sein. Ferner sind sie treffsicher in der Lage, emotionale Verhältnisse und Beziehungen des Lehrers zur Klasse oder anderen Schülern in eindringlicher Weise zu sabotieren.

Die Tatsache, daß es Schüler gibt, die sich Lehrern und Schülern gegenüber so enorm provozierend verhalten und eine Ohrfeige bzw. allgemein Prügel geradezu herauszwingen, sind gottlob selten, können aber von niemandem ernstlich bestritten werden. Die tägliche Erfahrung zeigt weiterhin, daß es Schüler in bestimmten Situationen (Affektzuständen) nicht gelingt, Kontrolle über ihr Verhalten zu erlangen, auch unmittelbar nicht ansprechbar (oder sogar anschreibar) sind. Um die Schüler in solchen Situationen von untragbarem Verhalten mit nicht zu verantwortenden Folgen abzuhalten, erscheint es 'nötig', möglicherweise Erziehungstechniken anzuwenden, die viele Eltern nicht ablehnen: den Kindern 'ein paar hinter die Ohren zu geben'.

Der engagierte Leser mag mit folgendem Argument auf die Barrikaden gehen; es sei einer von wenigen, doch ein entscheidender Fortschritt, daß die

Prügelstrafe abgeschafft worden sei. Man könne sie nicht über reaktionäre Winkelargumentationen wieder einführen.

Dieses Argument ist kein echtes Gegenargument. Es ist völlig richtig, daß es nicht hingenommen werden kann, wenn die Prügelstrafe durch die Hintertür wieder eingeführt werden soll. Verständlich kann die obige Aussage, die Anwendung körperlicher Gewalt sei in bestimmten Situationen 'nötig', nur werden, wenn folgende Bedingungen als Voraussetzung bei der Anwendung körperlicher Gewalt gegen Schüler sichergestellt sind:

1. Es muß eine direkt vermittelte, feste emotionale Bindung zwischen Lehrer und Schüler bestehen. Eine Forderung hieraus ist, daß man als Lehrer die 'Fähigkeit' haben muß, widerspruchsfrei auf der emotionalen Ebene mit den Schülern kommunizieren zu können.

2. Das Eingreifen muß sich - insbesondere für den Schüler - aus der Situation als emotional und als selbstverständlich legitimieren.

   Wenn ein großer und starker Schüler aus Wut z. B. effektiv ernstzunehmende Anstalten macht, dem Lehrer einen Kinnhaken oder Kantenschlag zu verpassen, dies auch soweit tut, daß er wenige Zentimeter vor dem Kinnd des Lehrers den Schlag stoppt, dann kann niemand argumentieren, der Schüler habe ja dem Lehrer letztlich nichts getan, auf seine erfolgende Reaktion des Zusammenzuckens dürfte der Lehrer nur mit Worten reagieren. Der Lehrer dürfe daher seine emotionale Betroffenheit nicht in Verhalten umsetzen: sich handgreiflich dem Kind zu erwehren.

   Durch die notwendige emotionale Reaktion des Lehrers, die sich in der Ausübung körperlicher Gewalt dem Schüler gegenüber auswirken kann, muß der Schüler erkennen, daß er auf selbstverständliche Gegenwehr gestoßen ist.
   Diese Gegenwehr muß menschlich (ohne Ansehen auf Stand, Alter, Funktion) einsichtig sein. Sie muß nach Möglichkeit unbedingt ohne formale Maßnahmen (Tadel, Verweis etc.) gegen den Schüler auskommen.

3. Den Anlaß zur Ausübung von körperlicher Gewalt müssen Gründe liefern, die aus zwischenmenschlichen Interaktionen entstanden sind. Schulische Gründe (nicht gemachte Hausarbeiten o. ä.) gehören nicht dazu.

Alle drei Bedingungen liegen allerdings sehr selten vor. 'Berechtigtes' Schlagen von Schülern muß demnach selten sein.
Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß in diesen 3 Punkten

dem Aspekt der formalen Strafe entscheidend widersprochen wurde, hier ging es um situationsgebundenes Handeln.
Was früher unter Strafe, Prügelstrafe verstanden wurde, kann ich anschaulich an einem Beispiel schildern, das ich selbst als Schüler erlebt habe:

Ein Schüler hatte zum wiederholten Male seine Arbeiten nicht gemacht. Es erfolgte vom Lehrer die Androhung der Strafe: 10 Hiebe mit dem Rohrstock auf das Gesäß. War nun die Arbeit trotz erfolgter Androhung nicht gemacht, so wurde die Prügelstrafe vor der Klasse "öffentlich" durchgeführt. Der Schüler mußte nach vorn zum Lehrer gehen, sich freiwillig oder gezwungenermaßen irgendworüber (Stuhl, Schoß des Lehrers) bücken und bekam dann genau 10 Hiebe auf das Gesäß. Nach erfolgter Strafe wurde diese sofort in ein besonderes Buch mit Datum, Anzahl der Hiebe, den Hinweis auf die entsprechende Körperpartie (Gesäß) und Uhrzeit eingetragen.
Dieser Aspekt der 'Strafe' ist unter keinen Umständen mit dem Lehrereingriff zu vergleichen, wenn ein Lehrer von einem Schüler ins Gesicht gespuckt wird, diesem Schüler sofort eine 'Ohrfeige' zu verpassen. Dabei muß dem Schüler klar sein, daß er niemandem ins Gesicht spucken darf, auch - oder insbesondere - einem Lehrer nicht, der zusätzlich in vielen Fällen nicht ursächlich für die Wut des Schülers verantwortlich zu machen ist.
Es kann nicht verschleiert werden: hierin liegen unheimlich große Gefahren.

Einmal wird jeder Lehrer, der die 'Ordnung des Hitlerfaschismus' wertschätzt, diese Argumentationen für sich in Anspruch nehmen und - wie er es damals als 'richtig' gelernt hat -, die Kinder immer weiterprügeln. Zum anderen besteht aber auch die Gefahr, daß Lehrer ins völlige Gegenteil flüchten,die Schüler nicht anfassen und sich formal unangreifbar verhalten: also nicht körperlich einzugreifen und dann notwendigerweise auf eine andere Art aggressives Verhalten von Schülern abzustellen versuchen:die lebensgeschichtliche richtungsweisende Übergabe an die Sonderschule oder eine Beobachtungsklasse u. ä.
Lehrer müssen beide Gefahren erkennen und sich entsprechend verhalten. Strafe sollte 'moralisch' (im Sinne von 'aufrichtig'), jedoch nicht moralisierend sein.
Ein weiteres Problem ganz anderer Art dabei ist, als Lehrer öffentlich zu körperlichen Angriffen bei Schülern Stellung zu nehmen. Kein Lehrer kann es sich leisten. auf Gesamtkonferenzen o. ä. eine wie oben entwickelte Sichtweise offen zu vertreten. Auf das Gemeinte geht dann niemand ein, da nach den ersten 3 Sätzen jeder abschaltet und seinen formalen Standpunkt, daß

nicht 'geprügelt' werden darf, unter Bezugnahme auf das Schulgesetz fein ausdifferenziert.

Nicht zu Unrecht fürchten Lehrer die Eltern, die mit Vehemenz eine solche Argumentation vertreten.

Facit:
Daher 'prügelt' jeder so versteckt wie er nur kann oder 'formalisiert' derartige Probleme auf die Sonderschule.
Was allerdings noch schlimmer ist, stellt die Tatsache dar, daß aufgrund der oben entwickelten Widersprüchlichkeit hinsichtlich des 'Schlagens' Lehrer sich handlungszwingenden Situationen den Schülern gegenüber entziehen. Lehrer fürchten streitbare Eltern. Dafür ließen sich mannigfache Gründe nennen. Der 'Erfolg' eines solchen Vermeidungsverhaltens von seiten mancher Lehrer ist, daß untragbares Schülerverhalten verstärkt und die Solidarität den Kollegen gegenüber untergraben wird. Wenn sich Lehrer dem hier in Rede stehenden Problem individuell durch Nicht-Reagieren entziehen, kann das weittragende Folgen haben. Es spielt sich das Verhalten ab, was als Folgeerscheinung angesehen werden muß: die Durchführung von physischem und psychischem Zwang, der von der Schulverwaltung gedeckt, ja als 'Durchsetzungsfähigkeit' von Lehrern sogar gefordert wird.

Ein Beispiel mag dies verdeutlichen. Schüler wollen bei Regenwetter sich untereinander spaßhaft ärgern. Sie springen beabsichtigt in Pfützen, mit dem Ziel, sich zu ärgern und den anderen naß und schmutzig zu machen. Ein Lehrer kommt vorbei und warnt die Kinder, sie mögen ihr Tun unterlassen. Sie sind im Spiel vertieft, hören nicht zu und irgendwie ist plötzlich der Lehrer von oben bis unten naß und schmutzig. Folgendes Lehrerverhalten gilt als durchsetzungsfähig: Der betreffende Schüler wird fest am Arm gefaßt und zur Rektorin geschleift. Dort wird das Problem moralisiert und mit unterrichtlichen Verhaltensweisen verknüpft. Da der Schüler kratzend und beißend abzuhauen versuchte, aber festgehalten wurde, hat er aus Angst und Wut gesagt - und dies im Trotz auch noch wiederholt -, daß man ihn 'am Arsch lecken könne'. Nun wird diese Angelegenheit, die keiner direkten und beabsichtigten Motivation des Schülers entsprang, zu einem weiterhin untragbaren Vergehen hochstilisiert. Diese Hochstilisierung durch die Schule liefert zur Abwehr der Eltern (und möglicherweise deren Anwalt) die vorbeugenden Gründe für die nun folgenden Maßnahmen gegen den Schüler: die Androhung eines Verweises. Wenn andere 'Fehlverhaltensweisen' bereits aktenkundig sind, erhält der Schüler sofort einen schriftlichen Verweis. Die Eltern

werden benachrichtigt. Der Schüler bekommt zu Hause Prügel. Der Schüler läßt seine Wut darüber in der Schule aus. Es geschehen neue Vorfälle. Aggressionen.
Die Schulgremien beschließen eine Umsetzung in eine andere Klasse. Der Schüler bleibt weiterhin trotzig. Der Rektor telefoniert mit einer anderen Schule. Der andere Rektor-Kollege nimmt den Schüler auf. Neue Umgebung. Aggressives Verhalten.
Der weitere Verlauf läßt sich vorhersagen: die Leistungen des Schülers werden schlechter, die Teufelsspirale dreht sich nach unten!! die Überweisung in eine besondere Klasse oder Schule wird in Erwägung gezogen. Das Material dafür im vorhinein gesammelt.

Gegen einen solchen Ablauf sind Schüler ohnmächtig. Hier werden Lebenswelchen gestellt. Auf dieser Ebene erhält die schulische Macht einen strukturellen Aspekt, der mit Sicherheit den Schülern nicht immer förderlich ist. Hierunter wäre auch der Machtaspekt der Zensuren zu subsumieren, gegen den sich die Schüler oft ohnmächtig fühlen, einschließlich all der Bedingungen, die der Lehrer diktieren kann, Zeugnisformulierungen und z. B. neben wen sich die Schüler setzen dürfen und neben wen nicht usw.

Diese Form von Macht ist für den Schüler total. Durch sie produziert der Schüler Störverhalten, denn der Schüler empfindet sie oft als willkürlich. Sie ist jedoch institutionell verankert und somit 'rechtmäßig'.

Die zu Beginn dieses Abschnitts entwickelte Sichtweise, die Ausübung körperlicher Gewalt dem Schüler gegenüber als 'positiver' Ausdruck höchsten emotionalen Beteiligtseins auf Seiten des Lehrers in fest abgegrenzten Situationen und unter eng eingegrenzten pädagogischen Bedingungen inhaltlich zu 'rechtfertigen', sie dabei unter formalem Aspekt nach wie vor als nicht vertretbar abzulehnen, erscheint sehr differenziert und positiv. Sie ist auch von pädagogischen Altmeistern wie Neill[103)] und Makarenko[104)] in ähnlicher Weise gehandhabt worden. Die oben dargelegte Sichtweise muß jedoch insofern in ihren Grundfesten angezweifelt und als unpolitisch kritisiert werden, als sie die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichts nicht mitreflektiert, aufgrund derer es in überwiegendem Maße überhaupt zu situativen Anlässen der Ausübung körperlicher Gewalt gegen Schüler kommt.
Da wären z. B.
- die konkreten Auswirkungen hoher Klassenfrequenzen,
- die Schülerfrustrationen aufgrund des schulüblichen bürokratisch verwal-

teten Lernens,
- die penetrante Beaufsichtigung,
- der nicht kindgemäße 45-Minuten-Pause-Rhythmus etc.
zu nennen.
Die aus diesen Bedingungen resultierenden Schülerverhaltensweisen müssen ihrem Kern nach politisch reflektiert werden. Sie dürfen nicht, wie oben entwickelt, ausschließlich auf einer scheinbar schlüssigen pädagogisch-psychologischen Ebene der Ausübung körperlicher Gewalt behandelt werden. Leicht gerät dieses Problem in die Sackgasse der Ausschließlichkeit einer individuellen psychologischen Argumentation.
Diese Sackgasse einer scheinbar schlüssigen Argumentation für die Ausübung körperlicher Gewalt wird jedoch von seiten der Schulverwaltung als Schnellverkehrsstraße umgedeutet. Da wird in der Lehrerausbildung ganz vorsichtig pädagogisch an der Legitimation von körperlichen Eingriffen gegen Schüler gearbeitet, und zwar in betonter Ablehnung der althergebrachten 'Prügel'-pädagogik.

Die Schüler anzuschreien, gilt offiziell bei Lehrern als pädagogisch 'überdenkenswert', jeder Lehrer ist auch unangenehm berührt, wenn er einen Kollegen die Schüler ausschimpfen hört. Trotzdem ist das Schimpfen in zunehmendem Maße schon ein völlig normales Lehrerverhalten. Dies gibt Anlaß zur Sorge. Die konkreten Unterrichtsbedingungen wie z. B. Klassenfrequenzen und die nicht zu übersehende Aggressivität der Kinder lassen die Schulräte 'menschlicher' werden, indem sie für Lehrerverhaltensweisen wie Anschreien und - wenn sie selbst nicht anwesend sind - auch für Prügeln Verständnis aufbringen. Ja, sie bestärken solches Verhalten noch, indem sie in der Ausbildungsakte festhalten, daß der Kollege X. es zunehmend besser versteht, 'Ordnung' in der Klasse herzustellen.
Hieraus entstehen gewaltige Folgen. Diese sich hier abzeichnende Entwicklung in der Schule bleibt ja nicht von der latenten Brutalisierung der Gesellschaft unbeeinflußt. Noch ist es so, daß die Ausübung von körperlicher Gewalt durch Lehrer - wenn sie pädagogisch 'sinnvoll' geschah - von der Schulverwaltung still und ohne viel Aufhebens gedeckt wird. Dem widerspricht es auch nicht, daß in vereinzelten Fällen alten 'Prügelpädagogen' gerichtlich das Handwerk gelegt wird.

Schulische Gewalt ist mittlerweile schweigend 'legitim'. Wäre dies nicht so, könnten die Lehrer unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Schule sagen und machen, was sie wollten: jede Schule müßte ihre Tore schließen. Es

zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, daß das Ausüben von körperlicher Gewalt immer mehr juristisch und damit offiziell abgedeckt wird. Dies hat seine konkreten Ursachen darin, daß latent von den Gerichten die teilweise katastrophale Realität in unseren Schulen heimlich akzeptiert wird. Die Gerichte scheinen sich auf die Seite der Lehrer zu stellen und verleihen sich somit oberflächlich einen politisch progressiven Anschein. Zur Veranschaulichung dieser allgemeinen Entwicklung der juristisch legitimierten Anwendung von Gewalt soll das eingangs zitierte Lehrerverhalten - ein Lehrer stößt zwei Schüler mit ihren Köpfen zusammen - ausführlicher beleuchtet werden.

Das folgende Gerichtsurteil stellt für diese These der zunehmenden Legitimation von Gewalt ein beredtes Zeugnis dar. Wenn ein Lehrer zwei Schüler mit den Köpfen zusammenschlagen darf, weil sich die Schüler gestritten haben, und dieses Verhalten des Lehrers als 'Maßnahme' zur Wiederherstellung der Unterruchtsruhe verstanden wird, so kann hier nicht mehr von einem heimlich gedeckten Eingriff körperlicher Gewalt die Rede sein. Hier wird Gewalt offen legitimiert.

Die Einwirkung auf den Körper eines Schülers zum Zwecke der Erziehung ist strafrechtlich eine Körperverletzung im Amt. Die Gerichte prüfen in einem solchen Strafverfahren, ob die Handlung dem Zweck angemessen war und ob nicht andere Motive Grundlage des Handelns waren.

Das folgende Urteil des Amtsgerichts Gießen - 54 Ds 243/72 - stellt diese Gesichtspunkte anschaulich heraus. Das Gericht hat sich dabei auf seinen (juristischen) Bereich beschränkt. Es wäre die Aufgabe anderer Stellen, pädagogische oder beamtenrechtliche Fragen zu erörtern.

> "Nach dem Ergebnis der Beweisaufnahme steht folgender Sachverhalt fest:
> Am 13.6.1972 unterrichtete der Angeklagte im Kurs 6 B während der 1. Stunde das Fach Mathematik. Die Schüler der Klasse 6 B sind zwischen 11 und 13 Jahren alt. Dem Angeklagten fiel auf, daß sich zwischen 8.00 Uhr und 8.10 Uhr Jürgen und Uwe gegenseitig boxten und miteinander rangelten, so daß der Unterrichtsablauf erheblich gestört wurde. Wegen dieser Vorfälle begab sich der Angeklagte vor den Tisch der genannten Schüler und stieß sie beide mit ihren Köpfen zusammen. Die 2 Schüler unterließen von da ab weitere Störungen und folgtem dem Unterricht ohne weitere Auffälligkeit. Nach Abschluß der 3. Stunde machten sich bei dem damals fast 12jährigen Schüler Uwe Kopfschmerzen bemerkbar, er begab sich nach Hause und erbrach sich dort. Von seiner Mutter wurde er gegen 11.30 Uhr in das evangelische Schwesternhaus gebracht. Bei einer dort vorgenommenen ärztlichen Untersuchung wurden keinerlei Prellmarken am Kopf festgestellt, es fehlte jedes Anzeichen einer äußeren Verletzung. Eine Röntgenaufnahme des Schädels in 2 Ebenen ergab keinen Anhalt

für eine Knochenverletzung. Wegen eines leichten Schocks und des Verdachts einer leichten Gehirnerschütterung verblieb der Schüler einige Tage zur Beobachtung in der Klinik. Die Beschwerden besserten sich dort sehr schnell. Erbrechen trat nicht mehr auf, die Kopfschmerzen gingen zurück.

Die Mutter des geschädigten Schülers hat in der Hauptverhandlung angegeben, ihr Sohn habe bereits im Alter von 3 Jahren eine Schädelfraktur erlitten und seitdem des öfteren über Kopfschmerzen geklagt. Der Angeklagte, der den Sachverhalt im übrigen ohne jede Umschweife eingeräumt hat, hat sich glaubhaft dahin eingelassen, ihm sei von einer früheren Verletzung des Schülers nichts bekannt gewesen. Auch ergebe sich aus den Unterlagen der Schulbehörde nichts Derartiges. Ihm sei im Gegenteil bekannt gewesen, daß Uwe regelmäßig am Sportunterricht teilgenommen habe und darüber hinaus noch aktives Mitglied eines Gießener Fußballvereins sei. In der damaligen Situation habe er keine andere Möglichkeit zur Wiederherstellung der Ruhe in der Klasse gesehen, das Zusammenstoßen sei von ihm ohne besonderen Kraftaufwand vorgenommen worden. Entsprechend hätten sich beide Schüler nach der Züchtigung völlig normal und ohne weitere Auffälligkeiten verhalten. Er selbst habe noch in der 3. Stunde Unterricht im Kurs 6 B gegeben, auch hier sei ihm an seinem Schüler Uwe nichts Besonderes aufgefallen. Im übrigen sei es zwischen den beiden Schülern bereits früher zu ähnlichen Vorfällen gekommen, seinerzeit seien bloße Ermahnungen fruchtlos verlaufen.

Die Einlassungen des Angeklagten erschienen dem Gericht glaubhaft. Der Angeklagte hat in der Hauptverhandlung den Eindruck eines korrekten und verantwortungsbewußten Pädagogen hinterlassen; Anhaltspunkte, er wolle an seiner Tat etwas zu Unrecht beschönigen, sind nicht sichtlich geworden.

Nach dem festgestellten Sachverhalt hat der Angeklagte zur Tatzeit eine tatbestandsmäßige Körperverletzung im Sinne des § 223 StGB begangen. Es fehlt indessen an der Rechtswidrigkeit der Handlung. Dem Lehrer steht zu Erziehungszwecken ein gewohnheitsrechtes Züchtigungsrecht zu. Dieses Gewohnheitsrecht ist bisher nicht aufgehoben worden, insbesondere kommt den gegenteiligen Verwaltungsanordnungen oder ministeriellen Dienstanweisungen keinerlei aufhebende Kraft zu. Der Angeklagte hat auch nach der für den Umfang des Züchtigungsrechts maßgebenden Situation des Einzelfalles angemessen gehandelt. Bei der zwischen den beiden Schülern entstandenen Rangelei handelte es sich um eine besonders schwerwiegende Form der Störung des Unterrichtes. Dem Angeklagten war seine Einlassung nicht zu widerlegen, andere weniger einschneidende Mittel zur Beseitigung dieser Störung hätten ihm seinerzeit nicht zur Verfügung gestanden. Darüber hinaus war zu berücksichtigen, daß das Recht der übrigen Schüler auf einen störungsfreien Verlauf der Unterrichtsstunde als höherwertig zu bewerten war als die kurzfristige Beeinträchtigung des körperlichen Wohlbefindens der beiden Schüler.

An dem durch die Züchtigung bei dem Schüler Uwe entstandenen Folgen trifft den Angeklagten kein strafrechtliches Verschulden. Es sind in der Hauptverhandlung keine Anhaltspunkte dafür deutlich geworden, der Angeklagte habe es zuvor etwa fahrlässig unterlassen, sich über den besonders schlechten Gesundheitszustand des Schülers zu informieren. Nach den Gegebenheiten des Einzelfalles bestand für den Angeklagten kein Anlaß, an einer normalen Konstitution

des Schülers zu zweifeln. Nach alledem war der Angeklagte, wie im übrigen auch von der STA beantragt, freizusprechen.

Da der Angeklagte freizusprechen ist, muß die Staatskasse die Kosten des Verfahrens einschließlich der notwendigen Auslagen des Angeklagten tragen (§ 467 StPO)." (105)

Das Amtsgericht Gießen geht davon aus, daß dem Lehrer zur Erfüllung seines Erziehungsauftrages das gewohnheitsmäßige Züchtigungsrecht zusteht.

Nicht nur die Tatsache ist hervorzuheben, daß durch ein Gericht unter fragwürdigem Bezug auf das Gewohnheitsrecht das eindeutige Gesetz des Verbotes der körperlichen Züchtigung juristisch unterlaufen und somit quasi außer Kraft gesetzt wird, sondern viel schlimmer ist, in welcher Weise das Amtsgericht dieses 'gewohnheitsmäßige' Züchtigungsrecht definiert. Es wird völlig unreflektiert davon ausgegangen, daß das Köpfe-Zusammenschlagen als Züchtigung aufzufassen sei. Damit tut das Gericht so, als erzögen alle Eltern ihre Kinder auf diese gleiche Weise.
Mehr noch, das Köpfe-Zusammenschlagen sei demzufolge sogar als 'angemessene' Handlung eines Lehrers aufzufassen.
Auch sei es glaubhaft, daß dem Lehrer keine anderen einschneidenden Mittel außer dem Zusammenschlagen der Köpfe der Schüler zur Verfügung gestanden hätten.
Wenngleich man zugestehen muß, daß 11-13jährige Schüler körperlich kräftig sein können, so muß man doch davon ausgehen, daß ein erwachsener, körperlich normal kräftiger Lehrer zwei Schüler dieser Altersstufe an den Armen angefaßt auseinanderziehen kann.

Das Gericht wägt weiterhin unterschiedliche Rechtsgüter ab. Dabei kommt es zu merkwürdigen Schlüssen. Das Rechtsgut der (kurzfristigen) Beeinträchtigung des körperlichen Wohlbefindens der beiden Schüler sei dem Rechtsgut des störungsfreien Unterrichts für die anderen Schüler vorzuziehen.

Wenn man schon verschiedene Rechtsgüter miteinander in Beziehung setzt und abwägt, dann sind sicherlich noch andere als die vom Gericht gefundenen Lösungen denkbar.
Zum Beispiel könnte man mit größerer Berechtigung - nach dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit der Mittel - das Rechtsgut der beiden Schüler auf Teilnahme am Unterricht 'beschneiden', indem man die beiden Schüler vorübergehend unter Aufsicht beispielsweise ins Sekretariat setzt.

Es ist jedenfalls nicht einzusehen, warum der Auffassung nicht zuzusprechen ist, der Unterricht für die gesamte Klasse sei vorübergehend als nicht

so wichtig anzusehen, wie die körperliche Unversehrtheit von zwei Schülern. Eine solche Rechtsabwägung würde sich zudem auch mit den formulierten pädagogischen Anforderungen nach Kommunikation und Klärung von Sachverhalten i.b.a. die Realität in der Klasse decken.

Aufgrund dieser Argumente ist die Vermutung nicht von der Hand zu weisen, daß die wesentlichen Argumente des Gerichtes darauf abzielen, die Anwendung von Gewalt gegen Schüler grundsätzlich zu legitimieren. Für eine solche Annahme spricht auch die Tatsache, daß das Gericht dem Lehrer es positiv angerechnet hat, daß der Lehrer an seiner Tat nichts 'beschönigen' wolle. Er sei außerdem ein 'verantwortungsbewußter' Pädagoge.

Aus diesem Gerichtsurteil scheinen aber auchpositive Momente deutlich zu werden:

- daß den für die Lehrer nervenaufreibenden Unterrichtssituationen Rechnung getragen wird,
- daß man es einsieht, keine utopischen Forderungen an Lehrer stellen zu dürfen und dabei berücksichtigt,
- daß zur Lösung der Aufgabeneines Lehrers es als ungumgänglich zu betrachten ist, daß sie körperliche Gewalt auf die Schüler ausüben 'müssen'.

Auch solche möglicherweise wohlmeinenden Beweggründe der Richter können nicht darüber hinwegtäuschen, daß das in Rede stehende Gerichtsurteil unter keinen Umständen akzeptiert werden kann.

Individuelle Vergünstigungen

Als ein subtiler Mechanismus der Machtausübung muß es angesehen werden,wenn Lehrer bestimmten Schülern individuelle Vergunstigungen erteilen. Bei diesem Vorgang lernen Schüler die Normen der Lehrer zu akzeptieren. Das überdimensionierte Gezappel und nahezu von Sehnsuchtslauten untermalte Schülerverhalten beim Melden, wenn es darum geht, wer etwas für den Lehrer "machen" darf, kennt jeder Praktiker. Es gibt auch kaum einen Lehrer, der nicht schon fassungslos ein derartiges Verhalten beobachtet hat; nur kommt man im Schulalltag nur äußerst selten dazu, über ein solches Verhalten grundlegend nachzudenken und es bei den Schülern abzubauen. Aus diesem Grunde wird es schwerfallen, hinter solchen Verhaltensweisen eine subtile Form der Machtausübung von Lehrern einerseits und andererseits den hierin enthaltenen Wunsch der Schüler nach 'unterrichtsfremden' Aktivitäten zum Ausgleich der

täglichen Lernmonotonie zu erkennen. Zugestanden werden soll hier aber auch, daß es unter den vorgegebenen schulrealen Umständen durchaus angebracht sein kann, als Lehrer diese Form von 'Machtausübung' anzuwenden, wenn dadurch schlimmere Folgen der Machtausübung verhindert werden können. Man muß sich als Lehrer allerdings darüber bewußt werden, daß diese Form der Machtausübung - die Verteilung individueller Vergünstigungen - die Ausübung wirklicher Macht nur verschleiert. Diese Stufe der Bewußtheit ist erreicht, wenn bei Lehrern ein Bemühen sichtbar wird, die Umgangsformen in der Schule strukturell zu verändern und politisch zu demokratisieren. Ein weiter Weg zeichnet sich hier ab. Dies bedeutet, daß bis zur Erreichung des Zieles realistischerweise auch die hier kritisierte Form der Machtausübung angewandt werden muß, wenn man als Lehrer in den Mühlen der Schule nicht aufgerieben und somit zur wirksamen Veränderung der Verhältnisse in der Schule unfähig werden will.
Die Machtausübung durch die Institution Schule über die Schüler - und auch Eltern - kann allerdings noch durch einen anderen Sachverhalt verdeutlicht werden.

3.13 Die Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften

Lehrer definieren, was aus Sicherheitsgründen für die Schüler in der Schule untersagt ist. Wenn Schüler in der kleinen Pause zwischen den Stunden das Tischspringen (von Tisch zu Tisch springen bei kontinuierlich vergrößerten Abständen) spielen wollen, wird ihnen dies mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer Vielzahl der Lehrer aus Sicherheitsgründen untersagt. Zwar fühlen sich manche Kollegen dabei in einer ambivalenten Haltung, da sie genau wissen, daß es Schüler gibt, denen bei der Durchführung solcher Aktivitäten kein Unfall geschehen würde. Bestimmte Schüler würden mit Sicherheit keinen Unfall verursachen. Ein solches Austoben nach anstrengenden Stunden muß einerseits allen Schülern zugestanden werden. Andererseits müssen die Lehrer mit Berechtigung davon ausgehen, daß viele Schüler bestimmte Gefahren nicht realistisch antizipieren können - z. B. daß ein anderer Schüler ein Heft auf seinen Tisch legt und ein von Tisch zu Tisch springender Schüler auf diesem Heft ausrutscht, dabei vom Tisch fällt und sich einen Arm bricht, sich eine Platzwunde oder Gehirnerschütterung zuzieht. Daher ist zu vermuten, daß die Schüler nicht angemessen auf die Möglichkeit solcher Gefahren reagieren.

Solche Spiele müssen daher verboten werden.
Das Nachdenken über die Frage, ob aus der Schüler- und damit auch Elternsichtweise bestimmte Verbote einsichtig sind oder nicht, kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß in bestimmten Situationen der Lehrer (und somit die Schule) bestimmen muß, was als gefährlich anzusehen ist und was nicht.

Unter diesem Blickwinkel ist das gesamte Ordnungsproblem zu reflektieren. Dieses leidige Problem taucht in allen Schulen immer wieder als unvermeidliches Thema auf irgendwelchen Konferenzen auf. Es wird dabei nur in den seltensten Fällen zur Zufriedenheit aller gelöst.
Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, daß sich im Bewußtsein der Kollegen in dieser Tatsache das Problem ihrer Machtausübung über Schüler widerspiegelt. Dies hat seinen guten Grund. Durch viele Beispiele in der täglichen Schulpraxis wird deutlich, daß es so scheint, als bestimme mit Berechtigung die Schule, welche Anforderungen zur Frage der Ordnung an die Schüler zu stellen sind. Geschieht dies nicht, sind die Arbeiten, die zur Klärung des durch das Nichtordnen entstandener Folgen notwendig sind, oft sehr aufwendig. Es scheint daher angebrachter, bestimmte Probleme von vornherein durch das Erstellen einer Ordnung zu lösen.

Ein Beispiel soll den aufgeführten Sachverhalt verdeutlichen: Es ist bekannt, daß insbesondere im Winter die Schüler nur mit viel Mühe aus dem warmen Haus auf den kalten Hof 'hinuntergeredet' werden können. Die aufsichtsverrichtenden Kollegen an der Hoftür, die verhindern sollen, daß die Schüler das Schulgebäude vor Ertönen des dafür vorgesehenen Klingelzeichens betreten, kennen die provozierenden Verhaltensweisen ganzer Trauben von Schülern, die sich schubsend, drängelnd und sich aggressiv anmaulend vor der Tür herumdrücken, um dann mit dem Klingelzeichen tobend und jolend in das Haus zu stürmen.

Solange keine Unfälle geschehen und sich ein derartiger Ansturm in vertretbaren Grenzen hält, braucht die Schule nicht ordnend einzugreifen. Die Erfahrung zeigt aber, daß es einfacher und - was noch wichtiger ist - organisatorisch für die Verantwortung im Sinne der Schüler sinnvoller ist, an diesem potentiellen Gefahrenpunkte durch einen vorgeschriebenen ordentlichen Ablauf Schlimmeres (als das Entstehen einer sich aggressiv drängelnden Traube von Schülern) zu verhindern.
Eine mögliche Vorstellung dessen, was unter dem Begriff 'Schlimmeres' zu verstehen sei, kennen die Praktiker, die schon einmal einen Erstklässler oder auch Erwachsene vor dem Ertretenwerden in der Eingangstür gerettet oder

sich um die ersten Plätze prügelnde Kinder auseinandergebracht haben.

In solchen Punkten sich
- mit der Krankenversicherung über die Schuldfrage,
- mit dem Schulrat über die Qualität der Aufsichtsdurchführung,
- mit den Eltern über die widersprüchlichen Ansichten von Schule und einzelner Maßnahmen,
- mit den Kindern über die Frage, ob und wann Lehrer sich einmischen sollten oder nicht und
- mit den Kollegen über die Frage auseinanderzusetzen, ob solch ein - wie oben angedeuteter Vorfall - nicht zu verhindern gewesen sei, wobei es dann immer einige Kollegen gibt, 'die das haben kommen sehen',

ist komplizierter und nervenaufreibender, als von vornherein für Ordnung zu sorgen.

Der Anspruch, verantwortlich handeln zu wollen, kann den einzelnen Kollegen aber auch zur Zielscheibe anderer machen. Schnell sind die Vorwürfe der Pedanterie da.
Im Schulalltag stellt es sich als ausnahmslos und unübersehbar heraus, daß die vorgesehene Ordnung doch irgendwie bei den Schülern durchgesetzt werden muß. Das macht unpopuläre 'Maßnahmen' seitens der Lehrer erforderlich und kostet Anstrengungen und Nerven. Dabei ist immer wieder zu beobachten, daß insbesondere engagierte, junge Kollegen eine (scheinbar berechtigte) Abneigung gegen Ordnung haben. Sie setzen 'Ordnung' mit autoritären Kasernenhofschikanen gleich. Es gibt allerdings noch immer - und das macht die Sache noch komplizierter - (wenige) Lehrer, deren Ordnungsvorstellungen sich auf einem solchen Hintergrund bewegen. Daher sind manche Kollegen nur ungern oder kaum bereit, sich für die Erhaltung von Ordnung einzusetzen. Dies merken die Kinder mit nachtwandlerischer Sicherheit und drücken mit treffenden Argumenten auf die 'weichen' Stellen von Kollegen. Nicht selten spielen dabei die Schüler einzelne Kollegen untereinander aus. Als Folge entstehen aufgrund mangelnder Konsequenz oder Durchsetzungsbereitschaft zur notwendigen Einhaltung von Ordnung nach kurzer Zeit wieder neue Konflikte im Kollegium.

Ganz zu schweigen von den Konflikten, die dadurch entstehen, daß es immer wieder Ausnahmen von bestimmten Ordnungsregeln gibt. Z. B. irgendwelche Klassen kommen vom Schwimmen und müssen entweder noch während die anderen Klassen Unterricht haben in das Schulgebäude (andere Kinder wollen natürlich mit hinein), oder die Schwimmkinder kommen nicht geschlossen in der Schule an,

weil sie mit dem Bus gefahren sind, und brauchen sich daher der Ordnung z. B. sich klassenweise aufzustellen, nicht zu unterwerfen. Gleiches gälte auch für Klassen, die gerade vom Sport aus der Turnhalle kommen oder aus irgendwelchen anderen Gründen nicht in der durch die Ordnung festgelegten Form ins Gebäude gelangen.

Hieran entzünden sich im Schulalltag leicht 'Konflikte', die kein Kollege liebt, und die das Lehrerverhalten den Schülern gegenüber beeinflußt. Solche Konflikte stehlen die Zeit für wichtige schulpolitische Fragen und lösen immer wieder Verärgerung unter den Kollegen aus. Eine solche Verärgerung wird verstärkt, wenn es sich herausstellt, daß das Kollegium sich bestimmten Problemen nicht stellt, die dann der Rektor über den Mechanismus der Anordnung 'lösen' muß.

Beispielsweise ist die Gesamtschülerzahl an einer Schule stark zurückgegangen. 3 Kollegen sind 'arbeitslos'. An anderen Schulen werden sie dringend gebraucht. Niemand will versetzt werden. In einem solchen Falle befindet sich der Rektor in einerambivalenten Position, da er als 'Verantwortlicher' dieses Problem lösen muß, wenn das Kollegium aus sich heraus außerstande dazu ist. Es kommt auch vor, daß ein Kollegium sich nicht darüber einigen kann, ob z. B. die Schüler während der Hofpause Fußball spielen dürfen oder nicht. Es gibt sehr viele Rektoren, die solche Probleme großtuerisch lösen wollen und somit bestehender Verärgerung der Kollegen eine Art Krone aufsetzen, wenn angeordnet wird, was unter Ordnung zu bestimmten Fragen zu verstehen sei und was daher gemacht werden muß.
Somit definiert die Schule, was Ordnung ist. Lehrer, Schüler (somit auch immer die Eltern) sind davon betroffen und können nur in den seltensten Fällen etwas dagegen unternehmen. Oft ist auf Seiten der Betroffenen (Lehrer und Schüler) Unverständnis mit aggressivem Verhalten die Folge.

Der aufmerksame Leser wird einwenden, daß diese Art von kleinen schulalltäglichen Problemen, wie vielschichtig sie auch immer sein mögen,doch nicht die wesentlichen Probleme zur Frage der Ordnung seien.
Dem ist zuzustimmen.
Die Frage, wie die Schule sich der Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften als Machtfaktor bedient, konnte mit dem bisher Gesagten nicht hinreichend verdeutlicht werden. Dies ist jedoch möglich bei der Betrachtung von Schulkonflikten. Hieran zeigt sich, wie die Schulbehörde ihre Definition von Ordnung für sich als Machtfaktor einsetzt.

Aus dem folgenden Beispiel wird zusätzlich deutlich, welche inhaltliche Dimension sich hinter bereits verwandten Formulierungen verbirgt, wenn davon gesprochen wurde, daß ein Lehrer in Konflikte mit der Schulbürokratie geraten kann.

3.131 Der 'Fall Dix' oder die Ordnung der Schule

Im Jahre 1973 kam es durch mein Lehrerverhalten zu einem Konflikt, der sich zu einem Berliner Schulkonflikt ausgeweitet hat: dem 'Fall Dix'.
In meinem Fall - der eigentlich der Fall eines Beispiels von reaktionären Schulverhältnissen ist - spiegelt es sich durchgängig wider, wie die Schulbehörde ihre Vorstellungen von 'Ordnung' als Machtmonopol gegen Lehrer einsetzt. Mein 'Fall Dix' bietet außerdem eine Fülle von Material, über die Reaktionen der Schule, wenn - aus der Sicht der Schule - die 'Ordnung' gefährdet ist. Wegen dieses umfassenden Materials über die Reaktion der Schulbehörde muß dieser Schulkonflikt unter dem Schlagwort 'Die Ordnung ist gestört, die Schulbehörde räumt auf' ausführlich dargestellt werden. Aus einem Flugblatt der Elterninitiative zum "Fall Dix" an der Finow-Grundschule ist zu entnehmen, was sich getan hatte:

> "Ein halbes Jahr vor seinem Examen wurde der Lehramtsanwärter Ulrich Dix gegen seinen Willen, den der Schulkollegen, Eltern und Schüler von der Finow-Grundschule an die Neumark-Grundschule versetzt,
>
> - weil er sich gegen den autoritären Führungsstil der Reaktorin ... gewehrt hatte,
> - weil andere Kollegen seinem Beispiel folgten und ihre Meinung gegenüber der Schulleitung offen vertraten,
> - weil er sich für eine Resolution einsetzte, die den Maulkorberlaß verurteilte und dessen Rücknahme forderte." (106)

Mein sich hierin abzeichnendes Verhalten wollte die Schulverwaltung nicht hinnehmen: den engagiert vorgetragenen Wunsch nach offener Diskussion der uns Lehrer betreffenden schulischen Belange. Konflikte und Spannungen zwischen Schulleitung und Kollegium waren die Folge. Daher konnte an meiner damaligen Schule die Atmosphäre im Lehrerkollegium grundsätzlich als 'spannungsgeladen' bezeichnet werden. Ein kollegiales Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium gab es nicht bzw. nur im Rahmen dessen, was die Schulleitung als solches definierte. Meine schriftlich vorgetragene Bitte, bestehende Unstimmigkeiten vor und mit dem Kollegium zu klären, lehnte sie ab. Die Schulleiterin fühlte sich durch dieses Schreiben in ihrem Vorgehen,

Gespräche mit Lehrern nur vereinzelt im Amtszimmer durchzuführen, unterlaufen.
Sie ging offenen Diskussionen aus dem Wege.
Dazu muß angemerkt werden, daß die Verwaltungsvorschriften der Schule dem Lehrerkollegium - insbesondere dem einzelnen Lehrer - wenig Möglichkeiten geben, Konfliktprobleme schulöffentlich auszutragen.
Inzwischen war der schwelende Konflikt zwischen Kollegium und Schulleitung zur Verwaltung vorgedrungen. Sie reagierte mit einem Versetzungsbescheid gegen mich, da ich als Rädelsführer von der Schulleitung angegeben worden war. Die Begründung für die Versetzung lautete: daß mein Unterricht didaktisch schlecht (die Zensuren, die ich damals während meiner Ausbildung erhalten habe, gingen bis Note 'ungenügend') bzw. 'chaotisch' sei. Die Methode der Verlagerung der Probleme - vom politischen Bereich auf den pädagogischen - und die Verdrehung der Tatsachen - normaler Unterricht wird zum 'Chaos' umstilisiert - ist verwaltungsüblich.
Der schwelende Kollegiumskonflikt entfachte sich bald zum brandaktuellen Schulkonflikt, besonders im Bezirk Schöneberg.
21 von 32 Kollegen an meiner Schule solidarisierten sich mit mir. Sie unterzeichneten eine Dienstaufsichtsbeschwerde, die sich dagegen richtete, daß die Rektorin die Einberufung einer außerordentlichen Gesamtkonferenz abgelehnt hatte. In einer zusätzlichen Resolution an den zuständigen Schulaufsichtsbeamten mißbilligten 21 Lehrer das Verhalten der Rektorin im Zusammenhang mit meiner Versetzung.
In einer Elternversammlung wurden die Eltern meiner Schüler von mir darüber informiert, daß ich den Unterricht an dieser Schule nicht weiterführen dürfe. Die Eltern waren mit dieser Entscheidung der Unterrichtsbehörden nicht einverstanden. Sie forderten in einem Protestschreiben, daß ich weiter Klassenlehrer ihrer Kinder bleiben solle. Nur drei Eltern unterschrieben nicht. Am folgenden Tag waren die Kinder von den Eltern über meine binnen 4 Schultagen kurzfristig anberaumte Versetzung informiert. Nicht zuletzt auch aufgrund des Anratens der Eltern hatte ich umgehend gerichtliche Schritte gegen meine Versetzung eingeleitet. Sie hatten zum Ziel, daß meine nach den Sommerferien wirksame Versetzung aufgeschoben werden sollte. Die Schulbehörde sah in meinen Verhaltensweisen 'ihre' Ordnung, den Arbeitsfrieden, gestört. Sie begehrte beim Verwaltungsgericht die sofortige Vollziehung der Versetzung:

"Die sofortige Vollziehung ist geboten, weil Herr Dix durch seine

> wiederholten unangemessenen, z. T. sogar gesetzwidrigen Verhaltensweisen den Arbeitsfrieden an der Finow-Grundschule in so erheblichem Maße gestört hat, daß es als untragbar erscheint, Herrn Dix im neuen Schuljahr weiterhin an der Finow-Grundschule unterrichten zu lassen. Insbesondere ist es auf verschiedene Aktionen des Herrn Dix zurückzuführen, daß nicht nur das Vertrauensverhältnis zwischen ihm und der Schulleiterin stark gestört ist, sondern darüber hinaus auch Differenzen zwischen anderen Lehrern und der Schulleiterin entstanden sind. Zur Wiederherstellung eines Vertrauensverhältnisses und des Arbeitsfriedens - bei einer so wichtigen öffentlichen Institution wie der Schule Grundvoraussetzung für eine fruchtbare Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und der Schulleitung - ist die Umsetzung von Herrn Dix unerläßlich." (107)

Hieraus wird deutlich, daß es zur Ordnung, zum Arbeitsfrieden, zum notwendigen Vertrauensverhältnis bzw. zur fruchtbaren Kooperation in der Schule gehört, wenn

- Lehrer nicht ihre Meinung vertreten (dürfen),
- Entscheidungen der Schulleitung nur in vereinzelten Gesprächen beredet und beschlossen werden (sollen),
- kollegiumsöffentliche Diskussionen nicht stattfinden (dürfen),
- Maßnahmen der obersten Dienstbehörde, die die Meinungsfreiheit des Beamten einschränken, kritiklos hingenommen werden (sollen).

Zusammengefaßt ist allgemein davon auszugehen, daß es zur Ordnung der Schulen gehört, wenn Lehrer nicht diskutieren und ihren Mund halten.

E es gilt insbesondere, wenn die Schule die unterrichtlichen Leistungen eines Lehrers festlegt. Das geschieht hauptsächlich durch einen Unterrichtsbesuch, bei dem ein unmittelbar anschließendes 'Unterrichtsgespräch' zur Dienstpflicht eines Lehrers zählt. Was jeder Lehrer weiß, braucht nicht explizit ausformuliert zu werden:bei solch einem Unterrichtsgespräch hat man als Lehrer gefälligst die persönlichen Ansichten und Erfahrungen seines Schulrates zu übernehmen. Dies ist das Wichtigste, was einem der Schulrat situativ vermittelt und was die Lehrer kapieren sollen. Drängt ein Lehrer den Schulrat nach wissenschaftlichen Begründungen oder kritisiert er wissenschaftlich unhaltbare Thesen wiez. B.: (Kinder sind nun einmal generell nicht einsichtig etc.) so stört ein derartiges Verhalten eines Lehrers die Ordnung in der Schule, der Lehrer erscheint dann als uneinsichtig und starr.

Die persönlichen Ansichten meines zuständigen Schulrates wurden bei einem Unterrichtsgespräch kaum spürbar zu 'sachlicher Kritik' umstilisiert:

> "Unterrichtsbesuche des Seminardirektors und des Schulrates zeigten (bei Herrn Dix, U.D.) ebenfalls mangelhafte Unterrichtserfolge ...

> Die bei diesen Gelegenheiten ausgesprochene sachlich fundierte Kritik an seinen Leistungen hatten jedoch nicht den beabsichtigten Erfolg. Statt sich nunmehr um eine Verbesserung seiner Leistungen zu bemühen, widersetzte sich Herr Dix mehr und mehr der Kritik des Seminarleiters sowie seiner Schul- und Seminargruppenleiterin, ja, er stritt beiden sogar die Kompetenz für ihre Urteile ab ...
>
> Bemühungen der Schulleiterin und der anderen mit der Ausbildung von jungen Lehrern betrauten Beamten, Herrn Dix zu einer auch ihm selbst förderlichen Zusammenarbeit zu veranlassen, scheitern an seiner Uneinsichtigkeit und starren Haltung." (108)

Mein Verhalten hat Reaktionen der Behörde bewirkt, die sich leicht verallgemeinern lassen.

Spricht ein Lehrer mit seinen Kollegen über die Planung von Unterrichtsbesuchen, deren Vorbereitung in der Schule alle Kollegen unmittelbar mitangesehen haben, so wird dies von vornherein negativ gewertet. Wenn dann die Kollegen über die geschilderten Versuche der Indoktrination seitens des Schulrats während des obligatorischen Unterrichtsgespräches in Kenntnis gesetzt werden, und wenn sie dann mit Empörung reagieren, weil sie sich in dieser Situation selbst wiedererkennen und daher das dargestellte und im eigenen Erleben erfahrene Verhalten von seiten des Schulrates mißbilligen, dann stellt dies eine Verschärfung der gestörten 'Ordnung' dar. Dann wird behauptet, man habe Tatsachen 'entstellt'.

> "Die Situation wurde durch Herrn Dix dadurch verschärft, daß er durch entsprechende die Tatsachen entstellende Berichte 20 Kollegen der Schule zu einem Mißbilligungsschreiben über seine Schul- und Seminargruppenleiterin veranlaßte, obwohl dieses ... völlig unbegründet war." (109)

In gleicher Weise argumentiert das Schulamt im Zusammenhang mit den Reaktionen von Eltern der Schule.

Die Schule geht davon aus, daß 'ordentliche' Eltern ruhige Eltern sind. Sind die Eltern jedoch nicht ruhig, wenn sie Öffentlichkeit herstellen und sich zu einer Elterninitiative zusammenschließen, so werden sie von der Schule als 'ungesetzlich' und 'selbsternannt' diffamiert. In einem Brief der Schulverwaltung an alle Eltern der Finow-Grundschule schrieb der Schulrat:

> "Bitte unterstützen Sie nicht ungesetzliche Initiativen selbsternannter Gruppen, sondern arbeiten Sie weiter vertrauensvoll in den vorgesehenen Organen mit der Schule zum Wohle Ihrer Kinder zusammen." (110)

Wenn die Schule die Eltern kaum direkt wegen Störung der Ordnung belangen kann, so wandte sie sich an mich als den Lehrer, durch den die Eltern informiert wurden. Dabei geht man davon aus, daß, wenn die Eltern richtig infor-

miert werden, sie nichts unternehmen und sich ruhig verhalten. Wenn Eltern sich jedoch mit einem Lehrer solidarisieren und ihre Wünsche artikulieren, so schließt das Schulamt daraus, daß sie nur einseitig und unzutreffend informiert worden sein können. Dies wird dann als weitere Störung der Ordnung angesehen und ist daher dem Lehrer anzulasten. Dabei wird den Eltern Unmündigkeit bescheinigt und dem Lehrer unterstellt, er habe die Eltern beispielsweise zu der Maßnahme 'eines Protestschreibens' gezwungen bzw. 'veranlaßt'.

> "Auch anläßlich einer Klassenelternversammlung stellte Herr Dix die Gründe seiner Umsetzung einseitig und daher unzutreffend dar und veranlaßte die Eltern zu einem Protestschreiben an die Schulaufsicht, das nach Aussage von Herrn Dix während der Klassenelternversammlung erstellt wurde." (111)

Die Schule legt jedoch nicht nur den Lehrern und Eltern gegenüber ihre Vorstellungen von Ordnung ihren Interessen gemäß aus. Vermittelt über den Unterricht des Lehrers ist auch die Ordnung bei den Schülern nach den Vorstellungen des Schulamtes definiert.

Ein von mir mit meiner Klasse durchgeführtes Rollenspiel hat diese Ordnung gestört.

Unterricht spielt sich generell auf der Grundlage der Berliner Rahmenpläne und diesbezüglichen Senatsvorschriften ab. Dies gilt auch für Rollenspiele. Bevor das die Ordnung der Schule 'störende' Rollenspiel dargestellt wird, müssen wir uns eingehend die für einen solchen Unterricht verbindlichen Berliner Rahmenpläne ansehen:

> "Unterricht und Erziehung (müssen, U.D.) die Fähigkeit zu verantwortlicher und kritischer Stellungnahme entwickeln. Sie sollen zum Widerspruch gegen unangemessene Machtansprüche, gegen die Manipulation des Menschen durch zweifelhafte Formen der Massenbeeinflussung und gegen seine Degradierung durch übermächtige gesellschaftliche Institutionen ermutigen." (112)

Speziell zu Rollenspielen sagt das vom Senator für Schulwesen herausgebrachte Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Sachkunde, folgendes aus:

> "In Rollenspielen können Verhaltensweisen gegenüber Mitschülern, Lehrern und dem übrigen Schulpersonal - auch in Konfliktfällen - erprobt werden. Konflikte sollten vom Lehrer nicht als unterrichtliche Störung und als Angriff auf seine Autorität gesehen werden. Vielmehr sollten Konfliktsituationen für soziales Lernen genutzt werden (Hervorhebung, U.D.) indem z. B. über ihre Ursachen und über mögliche Lösungen nachgedacht wird. Bei solchen Anlässen können die Schüler lernen, ihre Verhaltensweisen und Stimmungen zu beschreiben und deren Motive zu erörtern." (113)

Aufgrund dieser Empfehlung des Schulsenators bekamen meine Schüler die Gelegenheit, ihre Verhaltensweisen im konkreten Konfliktfall in einem Rollenspiel zu erproben. Ich faßte den Ablauf dieses Rollenspiels meiner Klasse nicht als Angriff gegen mich oder als Störung des Unterrichts auf. Die Schüler dachten über die Ursachen des sie emotional betreffenden Konfliktes - ihr Klassenlehrer wird plötzlich versetzt - nach und beschrieben ihre Stimmungen.

Das kam so.
Als ich am Tag nach dem Elternabend - auf dem ich pflichtgemäß die Eltern meiner Klasse über diese wichtige Entscheidung informiert hatte - morgens in den Unterricht kam, empfingen mich die Schüler bereits bestürzt mit der Versetzungsmitteilung. Ihre Eltern hatten ihnen davon erzählt.
Die Klasse war bedrückt und aufgeregt zugleich. Die Schüler teilten mit, was sie von den Eltern erfahren hatten, stellten mir Fragen zur Versetzung und deren Begründung und kritisierten die Rektorin, alles sehr emotional.

Die Klasse wollte mich weiterhin als Klassenlehrer behalten. Ich erwiderte den Schülern, daß es auch meine Absicht sei, in dieser Klasse als Klassenlehrer zu bleiben, und daß ich vor Gericht gehen werde, um die Rechtmäßigkeit der Versetzung prüfen zu lassen. Bei dem Stichwort 'Gericht' erinnerten sich die Schüler an einen nur 6 Tage zurückliegenden Theaterbesuch. Wir hatten das Stück 'DOOF BLEIBT DOOF' des vom Senat geförderten Grips Theaters gesehen. Die Schüler erinnerten sich insbesondere an die Szene, in der von den Kindern eine Gerichtsverhandlung gegen den Lehrer, den Rektor und den Schulrat durchgeführt wurde. Spontane Schüleräußerungen wie: "Das ist ja wie im Theater", wurden laut. Die Schüler frgten mich, ob sie 'das' auch spielen könnten. Ich willigte ein und hielt mich ansonsten völlig zurück.

Die Schüler beschäftigten sich nun auf ihre Art mit dem Konfliktfall "Dix".

Das Rollenspiel wurde von den Schülern selbständig organisiert und mit folgenden Rollen besetzt:
- Richter - Beisitzer - Staatsanwalt - Schriftführer als das Gericht; Schulrat - Seminarleiter - Rektorin als Zeugen; Dix als Angeklagten.

Die letzten 4 Personen bekamen je einen Rechtsanwalt als Verteidiger zugeteilt. Mit dem Vorwurf, daß es im Unterricht von Dix zu laut sei, wurde die Verhandlung eröffnet. Der Verteidiger des Lehrers Dix erhob sofort Einspruch, dem der Richter mit dem Bemerken stattgab, daß es bei andern Leuten oft noch lauter sei. Es wurde weiterhin gegen den Lehrer Dix vorgebracht, daß man

vor ihm keine Angst habe, wie z. B. vor Frau X. (einer anderen Lehrerin). Der Rechtsanwalt von Dix konnte diese Ansicht nicht teilen und taktierte, indem er Beweise für diesen Vorwurf forderte. Der Staatsanwalt geriet in Beweisnot. "Keine Beweise", stellte das Gericht fest, die kaum jemals so ruhig, aufmerksam und interessiert gewesene Klasse klatschte Beifall.
Während des Spielverlaufes wurden weitere Vorwürfe erhoben u. a., man habe "die Martina" im Unterricht bei Lehrer Dix einen Apfel essen sehen. Obendrein habe Herr Dix das nicht unterbunden. Der Vorwurf konnte durch mehrere Zeugenaussagen bewiesen werden, doch das Gericht hielt die Verfehlung nicht für schlimm: Apfelessen sei gesund.
Es wurde auch darüber verhandelt, ob die Schüler bei Lehrer Dix viel oder wenig lernen, ob man während des Unterrichts Kaugummi kauen dürfe oder nicht etc. Die Anwälte erhoben oft Einspruch, der Richter ließ manche Einsprüche zu und wies andere ab. Schließlich zog sich das Gericht hinter und unter den Lehrertisch zur Beratung zurück. Wenige Sekunden vor dem Pausenzeichen wurde der Urteilsspruch des Gerichts verkündet:
Die Rektorin fliegt von der Schule! Dix soll Rektor werden!

Im allgemeinen Freuden- und Pausengeschrei gingen alle meine Einwände zu dem Urteil unter. Die Schüler stürmten auf den Schulhof mit dem Sprechchor: "Frau R. (Rektorin) weg, hat kein' Zweck!"

Das Rollenspiel und der Sprechchor wurden Schulgespräch. Auch die Schulbehörde wurde unterrichtet. Sie fühlte sich nicht an die Ausführung des Senators über das Grundschulreformprogramm gebunden. Entgegen den formulierten Intentionen, daß Konflikte nicht als unterrichtliche Störung und als Angriff auf die Autorität gesehen werden sollen, wich man von den geforderten Lernzielen ab und leitete wegen 'Diffamierung der Autorität der Schulleitung' ein Disziplinarverfahren ein.

> "Ich glaube, es ist klar ersichtlich, daß (durch den Urteilsspruch im Rollenspiel, U.D.) ganz bewußt die Autorität einer Schulleitung und sachlich getroffene Entscheidungen (meine Versetzung, U. D.) vor allem diffamiert werden sollten. Ich möchte Sie (Stadtrat für Volksbildung im Bezirksamt Berlin-Schöneberg, U.D.) deshalb bitten, sowohl zum Schutze der Schule, als auch meiner Arbeit und Person ein Dienststrafverfahren gegen den Lehrer zur onstellung, Dix, durchführen zu lassen." (114)

Die höchste Autorität der Schule fühlte sich also diffamiert und die Schule wurde als schutzbedürftig hingestellt.
Der zitierte Verweis auf das Grundschulreformprogramm wurde einfach als

'Frechheit' umgedeutet. Doch die Formulierungskünstler der Schulverwaltung griffen im weiteren Verlauf des Konflikts zu schärferen Waffen. Schwere Dienstvergehen wurden mir vorgeworfen. Dem Rollenspiel kam dabei besondere Bedeutung zu:

> "Das schwerste Dienstvergehen besteht in einem am vorletzten Schultag vor den Ferien in seiner 3. Klasse durchgeführten Rollenspiel, bei dem in einer Gerichtsverhandlung zwischen der Rektorin und Herrn Dix von den Schülern das Urteil gefällt wurde: 'Frau Y. fliegt von der Schule'. Es besteht der Verdacht, daß Herr Dix sich so schwere Dienstverfehlungen zuschulden kommen ließ, daß er aus dem Schuldienst entfernt werden muß." (115)

Ist es wirklich ein Dienstvergehen, wenn ein Lehrer es zuläßt, daß Schüler ihre Probleme und Bedürfnisse spontan in den Unterricht hineintragen?
Diese Frage ist falsch gestellt.
Der Lehrer muß dies tun. Es ist seine Pflicht! Doch wenn das Schulamt festlegt, daß die 'Ordnung' gestört sei, hält es sich notfalls auch nicht an Vorschriften und pädagogische Ziele: dann wird willkürlich interpretiert und rechtswidrig verfahren.
Für die Schulverwaltung wurde dieses Rollenspiel nur zu einer willkommenen Gelegenheit, weitere Begründungen für meinen schon erfolgten Versetzungsbescheid anzuführen.
Erstmalig wird in einem Schreiben des Schulamtes unter Bezugnahme auf das Rollenspiel der Begriff "aufgewiegelt" gebracht:

> "Für eine besonders schwerwiegende Verfehlung wird jedoch die Aufwiegelung der Schüler am vorletzten Schultag vor den Ferien gehalten, an dem Herr Dix ein Rollenspiel in seiner 3. Klasse eine Gerichtsverhandlung zwischen seiner Schulleiterin und ihm selbst veranlaßte, das mit dem Urteil der Schüler endete, die Schulleiterin von der Schule zu weisen." (116)

Obwohl das Rollenspiel nach der Versetzungsmitteilung stattgefunden hatte und daher zu den Gründen für die Versetzung nicht in Betracht kommen kann, stellt diese Sachlage für die Begründungsakrobaten des Schulamtes kein Hindernis dar. In dem Schreiben der Abt. Volksbildung heißt es weiter:

> "Dieser Vorgang (das Rollenspiel, U.D.), obwohl bei Entscheidung der Schulaufsicht noch nicht bekannt, bestätigt nachträglich ein derart gestörtes Verhältnis zwischen der Schulleiterin und Herrn Dix, daß seine Umsetzung im Interesse einer notwendigen vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Schulleiter und Kollegium zwingend ist." (117)

Im Rahmen des mittlerweile eingeleiteten Dienststrafverfahrens wurde mein

Verhalten in der Schule genauer beleuchtet. An meiner alten Schule (ich verrichtete bereits Dienst an der neuen Schule, an die ich versetzt worden war) erschien eines Tages der Schulaufsichtsbeamte, um Vorermittlungen für das von der Rektorin beantragte Disziplinarverfahren gegen mich durchzuführen. Dies sah so aus:
Sechs Schüler meiner damaligen Klasse wurden aus dem Unterricht geholt und zur Befragung einzeln in verschiedene Räume geholt. Diese Methode läßt sich nur mit dem Begriff 'Verhör' belegen.

Das Ergebnis der Verhöre stand bald fest:

1. Die Anregung zu diesem Rollenspiel ist nicht - wie es zuvor vom Schulamt behauptet worden war - von mir, sondern von den Schülern ausgegangen.
2. Die Rektorin wurde in dem Rollenspiel nicht - wie zuvor vom Schulamt unterstellt - zu zwei Jahren Gefängnis verurteilt, sondern sie wurde von der Schule verwiesen.

Anzumerken ist übrigens, daß der Schulrat die Schüler rechtswidrig ohne Wissen und Einverständnis der Eltern auch über interne Angelegenheiten des Elternhauses ausgefragt hat. Mit diesen Fragen sollte herausgefunden werden, ob die Eltern etwa Flugblätter hergestellt hatten.
Nach den Ergebnissen der Ermittlungen mußte auch das Schulamt feststellen, daß ich nicht die Schüler 'aufgewiegelt' habe. Inhaltlich mußte das Schulamt es hinnehmen, daß auch Schüler einer 3. Klasse durchaus befähigt sind, eigene Interessen - auch im Unterricht - zu formulieren. Mit diesen Erkenntnissen verschwand jedoch das Rollenspiel noch nicht aus meiner Ermittlungsakte. Den Trumpf des 'schwersten Dienstvergehens' wollte das Schulamt nicht aus der Hand geben. Ein anderer Schuldiger wurde gesucht und auch gefunden, zu dessen Helfershelfer ich gemacht wurde: das GRIPS THEATER.

> "Nach unseren Feststellungen ist es zwar richtig, daß die Anregung zur Gerichtsverhandlung gegen die Schulleiterin Frau Y.... von den Kindern ausging und offenbar durch den Besuch des Stückes 'Doof bleibt doof' im Forum-Theater veranlaßt war. Es kann u. E. nicht als Entschuldigung dienen, wenn Kindern nach dem Besuch eines pädagogisch möglicherweise fragwürdigen Stückes (Hervorhebung, U.D.) gestattet wird, in dieser Weise Urteile über das Verhalten ihrer Schulleiterin zu fällen, die ihnen nach Alter und Einsicht in keiner Weise zukommen, dies mit pädagogischen Gründen zu rechtfertigen, halten wir für abwegig." (118)

Aber nicht nur für die Schulbehörde, auch für das Verwaltungsgericht war eine Reaktion unvermeidlich. Doch hatte man inzwischen den Widerspruch gegen meine Versetzung bearbeitet. Auch das Gericht erkannte vorerst für Recht an,

die Vorstellungen von Ordnung durchzusetzen, die von der Schulbehörde in Abweichung ihrer Pläne und Reformen bestimmt und angeordnet werden.

Auch nach Ansicht des Gerichts habe ich mit der Durchführung des Rollenspiels zur Verschärfung der Situation an der Schule beigetragen. Aus der Urteilsbegründung, in der die Rechtmäßigkeit der Versetzung bestätigt wird, ist folgendes zu vernehmen:

> "Die Rechtfertigung, die Umsetzung gleichwohl sofort durchzuführen, folgt jedenfalls aus dem berechtigten Interesse der Schulbehörde, das an der Finow-Schule herrschende Spannungsverhältnis abzubauen. Dabei mag das Maß, in dem diese Spannungen ursprünglich im Verhalten des Antragstellers wurzelten, auf sich beruhen. Jedenfalls hat der Antragsteller zur Verschärfung der für einen geordneten Schulbetrieb unzuträglichen Verhältnisse an der Finow-Schule, die zu Auseinandersetzungen zwischen Schulleitung, Lehrerschaft und Elternschaft geführt haben, wesentlich beigetragen. Als solchen entscheidungserheb ichen Beitrag wertet die Kammer die Tatsache, daß der Antragsteller ein Spiel der von ihm geleiteten Klasse 3 d geduldet hat, in dessen Verlauf die Schulleiterin zur Entfernung aus der Schule 'verurteilt' worden ist. Mit dieser Billigung hat der Antragsteller dazu beigetragen, daß der schwelende Konflikt in den Unterricht von 9-10jährigen Kindern eingeflossen ist, und die Befähigung der Schulleiterin zur Amtsführung von den Kindern als fragwürdig erscheinen konnte. Dies macht eine auch nur vorübergehende Formbeschäftigung des Antragstellers an dieser Schule für den Antragsgegner unzumutbar. Dabei sind die Umstände, die zu dem Unterrichtsspiel der Kinder geführt haben, belanglos. Insbesondere kommt es nicht darauf an, daß die Schüler zuvor ein inhaltsähnliches Theaterstück gesehen haben (Hervorhebung U.D.). Ob die Nachvollziehung erlebter Theaterveranstaltungen im Unterricht aus pädagogischen Gründen grundsätzlich zu fördern ist, mag dabei auf sich beruhen. Denn die Duldung, daß sich Kinder in der geeigneten Weise in einen an der Schule herrschenden, den Antragsteller selbst betreffenden Konflikt einschalten, dessen Problematik die Schüler schonaus Altersgründen nicht annähernd begreifen können, ist in jedem Fall zu verurteilen." (119)

Mit diesem Urteil ist dem Begehren der Schule entsprochen worden. Die 'Ordnung' wurde formal wieder hergestellt. Ich war an eine andere Schule versetzt. Doch dieses Urteil konnte inhaltlich nicht akzeptiert werden. Eltern, Schüler, Lehrerkollegen und die Gewerkschaft waren sich einig darüber, daß sie hier formal, wie inhaltlich das Recht auf Aufklärung und Mitbestimmung wahrnehmen wollten. Die gegründete Elterninitiativgruppe wollte die Schulöffentlichkeit über diesen Fall unterrichten. Dies sollte in der Schulaula geschehen. Als sich die Eltern vor der Schule versammelt hatten, tauchten vor der Schule 2 Mannschaftswagen mit Polizei auf. Inzwischen stellte sich heraus, daß die Eltern - nicht wie es ihnen Tage zuvor zugesichert worden war - die Schule auf keinen Fall betreten dürften. Daher be-

sorgte man sich einige Straßen weiter Ausweichräume in einer nahegelegenen Fachhochschule. Die Polizei begleitete die Eltern. Auf Befragen, warum die Polizei anwesend sei, antworteten die Polizisten, daß sie zur Sicherheit und zum 'Schutze' der Eltern und zur Aufrechterhaltung der Ordnung da seien.

Es braucht nicht betont zu werden, daß sich die Eltern in keiner Weise bedroht fühlten, daß die Eltern auch nicht die Polizei gerufen hatten. Da liegt die Frage auf der Hand, wessen Sicherheit eigentlich geschützt werden sollte, welche 'Ordnung' es eigentlich war, die durch die Polizei aufrechterhalten werden sollte und wer die Polizei gerufen hatte. Auch anläßlich einer Sitzung des Schulelternausschusses mit dem Tagesordnungspunkt "Konfliktfall Dix" wurde wieder ein Polizeiaufgebot vor der Schule aufgefahren.
Der Bezirksstadtrat und der Schulrat erklärten die betreffende Elternausschußsitzung für ungültig, mit der Begründung, daß die Öffentlichkeit nicht zugelassen sei, obwohl sich die überwiegende Mehrheit der anwesenden Eltern der Schule in einer Abstimmung für Öffentlichkeit der Sitzung ausgesprochen hatte.

Ich erhielt als von den Eltern geladener Gast auf dieser Elternausschußsitzung Redeverbot von seiten meines Dienstvorgesetzten, Schulrat S.: "Ich verbiete Herrn Dix das Wort!" als die Mehrheit der Eltern mich bat, zu verschiedenen Fragen Stellung zu beziehen.

Nach dieser Elternausschußsitzung wurde an der Finow-Grundschule mit eisernem Besen gekehrt. Eltern und Schüler wurden eingeschüchtert, Lehrer mit teils massiven Drohungen (Versetzungen) unter Druck gesetzt. Der Originalbogen meiner dienstlichen Beurteilung, die angeblich zur Versetzung geführt hat (lt. Schulrat), war nach drei Monaten plötzlich nicht mehr auffindbar. Meine Weigerung, einen neuen leeren Bogen auszufüllen, wurde sofort disziplinarisch als weiteres Dienstvergehen ausgewertet.
Trotz aller Bestimmungen und Auslegungen, was die Schule unter 'Ordnung' versteht, war die Initiative von Lehrern, Eltern und Schülern doch z. T. von Erfolg gekrönt: Aufgrund einer Verwaltungsgerichtsentscheidung mußte das Schulamt mich an meine alte Schule zurückversetzen. Das eingeleitete Disziplinarverfahren mit dem Ziel der Entfernung aus dem Schuldienst wurde eingestellt. Worin liegen die Ursachen?

Das Disziplinarverfahren gegen mich wegen Störung des Arbeitsfriedens und der Ordnung in der Schule wurde mangels Beweises sang- und klanglos eingestellt.

Der Ausgang des langfristigen Verwaltungsgerichtsverfahrens - daß ich 3 Jahre

später an meine alte Schule zurückversetzt werden mußte - ist z. a. insbesondere auf die öffentliche Solidarität der Eltern und Lehrer zurückzuführen. Die Schulbehörde hatte Fehler gemacht. Ihre Argumente hatten keine Substanz. Dies ahnten (und kannten) die betroffenen und empörten Eltern von Anfang an. Daher erklärt sich auch das Bemühen der Schulbehörde, daß sich die Eltern nicht artikulieren sollten. Sie sollten die blasierte Sicherheit des Auftretens der Vertreter der Schulverwaltung nicht aufdecken. Die Schulverwaltung wollte nicht durch die Elternöffentlichkeit den Zustand ins Licht der Kritik gestellt wissen, den die Schulverwaltung selbstherrlich als 'Ordnung' definiert. In der konkreten Situation, in der damals die 'Sicherheit und Ordnung' der Schule aufrechterhalten werden sollte, bedeutet dies, daß - wie gezeigt - z. B. die Elterninitiative die Räume der Schulaula nicht benutzen durfte und die Schulverwaltung in Sekundenschnelle definierte, daß die Eltern 'schutzbedürftig' seien.
Aufgrund ihrer großen 'Verantwortung' den Eltern gegenüber scheute sich die Schulverwaltung nicht, die Polizei herbeizurufen.
Dieses hier dargestellte Machtmittel der einseitigen Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften durch die Vertreter der Schule ist gefährlich. Es zeichnet sich dadurch aus, daß es im Schulalltag kaum spürbar ist. Dadurch könnten Lehrer leicht in den Fehler verfallen, zu glauben, die Schule habe in diesem Punkte keine tatsächliche Macht. Auch besteht weiterhin leicht die Möglichkeit, daß man sich vorschnell mit dieser Form der Macht identifiziert. Dies insbesondere dann, wenn man politische Situationen an der Schule (Klassenzusammenlegungen etc.) beurteilen muß, deren politische Hintergründe man als einzelner (und vereinzelter) Lehrer nicht durchschauen kann. Dieses Argument gilt unabhängig davon, ob aufgrund einseitiger Informationen seitens der Schulbehörde oder allgemein aus mangelndem politischem Verständnis von seiten des Lehrers eine Durchdringung von Problemen nicht möglich ist. Egal wie, die Möglichkeit ist groß, daß für politisch unentschlossene Lehrer z. B. Diskussionen über angeordnete Lehrer- oder Rektorenversetzungen oder Wahlen für Schulgremien etc. als unbequeme, lästige und den Alltag störende Zeitverschwendung abgetan werden. Dies kann heißen, daß man als Lehrer durch Duldung und Inaktivität die dargelegte Auslegung von Ordnung seitens der Schulverwaltung geradezu mit heraufbeschwört und bedingt. Stimmen wir dieser Ansicht zu, würde das insofern zum Nachdenken anregen, als durch derartige Verhaltens- und Denkweisen sich Lehrer mit zur Teilkraft dessen machen, wodurch sich die Schule in negativer Weise bestimmt.

Dies kann jedoch nicht im Interesse der Kinder, Eltern und Kollegen liegen, die sich verantwortliche Gedanken um die Entwicklung der ihnen anvertrauten Schüler machen.

3.14 Der Rechtsrahmen im Schulalltag

Sofern Kinder - und Eltern - die Schule reibungslos durchlaufen, werden sie sich kaum der Tatsache bewußt, daß die Schule feststehenden gesetzlichen Regelungen unterworfen ist. Diese Regelungen stellen den Rechtsrahmen der Schule dar und unterliegen der möglichen Kontrolle der Verwaltungsgerichtsbarkeit. Zur Klärung strittiger Fragen bezüglich des Unterrichtes können die Eltern für die schulischen Interessen ihrer Kinder vor Gericht gehen. Aber auch die Lehrer können die Verwaltungsgerichte anrufen, wenn sie sich gegen Maßnahmen der Schulverwaltung wehren wollen.
Alles Geschehen in der Schule hat seine wesentlichen Wurzeln in der 'Schulpflicht'. Für die Zeit, in der die Kinder in der Schule sind, können die Eltern ihre Pflichten zur Beaufsichtigung ihrer Kinder nicht wahrnehmen. Wenn z. B. durch ein grob fahrlässiges Verhalten eines Kindes Dritten gegenüber ein Schaden entsteht, so müssen im Regelfall die Eltern für diesen Schaden aufkommen. Den Eltern obliegt also die Pflicht, sich mit ihren Kindern so zu verhalten, daß niemand einen Schaden erleidet.

Es muß einleuchten, daß durch die Schulpflicht vorübergehend die Aufsichtspflicht der Eltern außer Kraft gesetzt wird. Die Folge hiervon ist, daß diese Aufsichtsverpflichtung der Eltern für den Schulvormittag der Schule übertragen worden ist.
Diese Rechtskonstruktion stellt einen wesentlichen Grundpfeiler der Schulorganisation und des Lehrerverhaltens dar.
Die Folge der Aufsichtsbefugnis des Lehrers ist, daß die Schüler diesen Teil des Rechtsrahmens der Schule als unmittelbar und konkret erleben. Die Pflicht zur Beaufsichtigung der Schüler bestimmt zu einem großen Teil das Verhalten des Lehrers. Daher nehmen hier auch oft Konflikte zwischen Lehrern und Schülern ihren Ausgang. Da die Eltern die Aufsicht nur über ihre eigenen Kinder - vielleicht im Höchstfalle vier - zu tragen haben und die Beziehung von 'Beaufsichtiger' zu 'Beaufsichtigtem' sich durch naturwüchsig entstandene familiäre Bindungen ergeben hat, ist es einleuchtend, daß die Beaufsichtigung durch die Eltern sich auf

- andere Verhaltensweisen,
- andere Gefahrenquellen,
- sich über andere Kommunikationsmodi,
- in gänzlich anderen Situationen,
- in einer völlig andersartigen Häufigkeit und
- auf einem gänzlich anderen Erfahrungshintergrund

bezieht als in der Schule.
Daher reagieren die Kinder auf diese Beaufsichtigung auch mit anderen Verhaltensmustern als sie in ihrer familiären Situation üblich sind.

Im Normalfall in der Schule - dies darf dem aufmerksamen Leser zugestanden werden - ergeben sich hieraus kaum tiefgreifende Probleme, die einer eingehenden Reflexion bedürften. Proleme ergeben sich aber mit den Schülern, die aufgrund ihres soziokulturellen Milieus nicht angemessenauf ein solches Verhalten zu reagieren gelernt haben, das laut Vorschriften in der Schule vom Lehrer praktiziert werden muß; d. h. mit den Schülern sachlich, neutral, bestimmt, freundlich, erklärend, kurz 'pädagogisch' umzugehen.
Vereinfacht ließen sich die auftretenden Probleme im Verhalten von Schülern Lehrern gegenüber so zusammenfassen:
In jeder Klasse gibt es Schüler, die von ihren Eltern zu Hause keine Erklärungen für bestimmte Verhaltenserwartungen bekommen. Diesen Kindern ist somit die Möglichkeit genommen, in bestimmten Situationen einsichtig zu handeln. Folgerichtig muß mit 'uneinsichtigem' Verhalten - das oft fälschlicherweise mit dem Begriff 'Verhaltensschwierigkeit' etikettiert wird - geradezu gerechnet werden. Dies ist nicht den Kindern anzulasten. Lehrer müssen das wissen. Jeder Praktiker kennt die Schwierigkeit, Kinder mit einem sachlich-freundlich normalen Umgangston zu einem Verhalten zu bewegen, das sie nicht unmittelbar einsichtig finden und das der Lehrer aus Gründen der gesetzlichen Realität (Aufsichtspflicht) verlangen muß. Häufig kommen die Schüler dem Verlangen eines aufsichtsführenden Lehrers (z. B. Schneeballwerfen zu unterlassen) nur mit provokativem und nervenaufreibendem Verhalten nach. Jeder Kollege ist in solchen Fällen dann schon froh, wenn Schüler seiner Aufforderung irgendwie Folge leisten. In vereinzelten Fällen kommen Schüler den Aufforderungen, die aus Aufsichtspflichtgründen notwendig erscheinen überhaupt nicht nach - auch wenn sie den Schülern einsichtig gemacht werden können: z. B. Kugelstoßübungen mit Pflastersteinen während der turbulenten Hofpause aus Unfallverhütungsgründen zu unterlassen.

Wenn Schüler solche Anordnungen der Lehrer nicht befolgen, müssen die Leh-

rer reagieren. Von manchen Eltern ahnt man es, von einigen Eltern weiß man es: sie würden ihrer 'Anordnung' im Falle des Nichtbefolgens durch eine nicht zu knappe Schelle gehörigen Nachdruck verleihen. Darauf erfolgt noch ein kurzes Widerwort seitens des Kindes, dann ist die Angelegenheit bereinigt. Es versteht sich von selbst, daß aufgrund pädagogischer Einsicht und notwendiger gesetzlicher Bestimmungen das Lehrerverhalten in der Regel anders aussehen muß; hieraus folgt allerdings, daß manche Schüler einfach nicht 'hören', sich durch Lehrer in keiner Weise angesprochen fühlen, dieses oder jenes gefährliche Tun zu unterlassen. Die Schüler 'hören' zum einen Tei nicht auf den Lehrer, weil sie von den Eltern eine gänzlich andere Art des Umganges mit ihnen gewohnt sind und von daher glauben, sich nicht nach Anweisungen des Lehrers richten zu müssen. Diese Haltung der Schüler wird durch ihr Wissen untermauert, daß Lehrer sie nicht schlagen dürfen. Zum anderen Teil hören sie nicht, weil sie keine unmittelbare Gefahr ihres Tuns erkennen können und es nie gelernt haben, darüber zu reflektieren.
Der Lehrer kann jedoch aufgrund gesetzlicher Bestimmungen nicht von der Einhaltung bestimmter Anordnungen abweichen. Das kann heißen: die Schüler merken deutlich, daß der Lehrer aus Gründen der für ihn geltenden Vorschriften, aus ihrer Sicht nur scheinbar aufgrund unmittelbarer Notwendigkeiten 'einschreitet'.

Diesen Widerspruch füllen sie mit eigenem widersprüchlichem und provokativem Verhalten aus.
Welche Maßnahmen können nun vom Lehrer getroffen werden, wenn er weiß, daß die Kinder bei seinem Weggehen ihre Tätigkeit wieder fortsetzen werden? Er kann nicht sämtliche Steine wegnehmen und mit sich herumschleppen. Dies wird auch niemand verlangen. Der Lehrer könnte den Steinhaufen 'bewachen' und unter dem breiten Grinsen der Schüler seine im Magendarmtrakt spürbare Wut bekämpfen.
Die Schüler zu bestrafen, sie von etwas auszuschließen, was sie vielleicht in ihrer Klassengemeinschaft gern getan hätten, Turnen, der Besuch von Theaterveranstaltungen etc. muß aus pädagogischen Gründen in Frage gestellt werden. Denn von den betreffenden Klassenlehrern würde möglicherweise eine mühsam angebahnte soziale Integration schwieriger Schüler in den Klassenverband zunichte gemacht werden. Oft legen daher die Klassenlehrer richtigerweise Wert darauf, daß gerade 'solche' Schüler an besonderen Klassenveranstaltungen teilnehmen. Ganz abgesehen davon, daß eine diesbezügliche - teilweise aus Not oft praktizierte - Strafe, insofern unsinnig ist, als ein un-

mittelbar psychologisch einsichtiger Lernerfolg für den Schüler fehlt. Das Vernünftigste möge getan werden, solche althergebrachte und wissenschaftlich widerlegten Zöpfe wie Strafen oder Ausschluß von Veranstaltungen müßten unterbleiben. So könnte mit großer Berechtigung die Forderung engagierter Leser lauten. Der Lehrer müßte mit den Schülern in Ruhe sprechen, dann sei der Vorfall des Steinestoßens in der Pause bereinigt.
Solche theoretisch richtigen und wichtigen Ansprüche kennt der Schulpraktiker bereits seit langem. Seit langem weiß er aber auch - im Gegensatz zu 'guten' Theoretikern -, daß es Schüler gibt, mit denen in der für sie feindlichen Situation und der Umgebung Schule nicht zu reden ist!
Schon hier wird andeutungsweise klar, daß Schülerverhalten unter den Bedingungen der Schule völlig anders ist, als das Verhalten, das dieselben Schüler in anderer Umgebung und bei anderen erwachsenen Personen zeigen. Dieser Widerspruch wird allgemein oft verkannt und daher fälschlicherweise folgendes Postulat aufgestellt: Lehrer verhaltet euch vernünftig, dann verhalten sich auch die Schüler vernünftig!
Ein solches Postulat ist oberflächlich, es verkennt die realen Bedingungen in der Schule. Daraus resultiert vorläufig, daß beide Sichtweisen über Schüler - die der Lehrer und die derer, die den Schüler in anderen Bereichen kennen und von daher den Lehrer kritisieren - berechtigt und nur scheinbar gegensätzlicher Natur sind. Fest steht, daß der Lehrer handeln muß. Welche Rechte haben nun die Lehrer, sich auch durchzusetzen? Das ist in solchen wie oben beschriebenen Situationen (Steinstoßen während der Hofpause) für alle die spannende Frage. Was die Schüler inzwischen auch 'wissen' ist, daß ein Melden durch den Lehrer oder gar ein 'Vorführen' beim Rektor oft auch nicht mehr als die schon oft gehörten Drohungen zur Folge hat. Falls tatsächlich - bei gehäuftem Auftreten völligen Ungehorsams - eine rechtlich abgesicherte Maßnahme erfolgt, beispielsweise die Umsetzung in eine andere Klasse, so kümmert das einige der schulbekannten schwierigen Schüler wenig. Die meisten dieser 'schwierigen' Schüler kümmert es allerdings unheimlich stark, was mit ihnen in der Schule geschieht. Eine Umsetzung in eine andere Klasse macht sie z. B. äußerst betroffen und beteiligt, doch zeigt die Erfahrung, daß mit solchen Maßnahmen von seiten der Schule störendes Verhalten nicht abgebaut werden kann. Dabei bleibt die Frage offen, welcher Kollege oder gar welche Schule solche etikettierten, 'vorbestraften' Schüler aufnehmen will. Diese Frage läßt sich rechtlich nur schwer lösen. Das wissen die Lehrer. Daher bleibt alles beim alten. Die Folge ist, daß negatives Schülerverhalten unbeabsichtigt verstärkt wird. Die Schüler fühlen, daß ein Lehrer kaum etwas

gegen sie unternehmen kann, außer wütend zu werden. Das muß er jedoch nach außen zu vertuschen versuchen. Aber auch solche Vertuschungsvorgänge nehmen die Schüler wahr. Zwar wissen sie gut, daß es auch Lehrer gibt, denen mal die Hand 'ausrutscht', wobei dann die Wellen der Empörung von Schülern und Eltern schnell hochschlagen, sich aber nicht in solche Bahnen lenken, daß es zum Prozeß kommt. Es sei denn, ein Lehrer steht auf der Abschußliste des Schulamtes.

Auch die Eltern unternehmen selten etwas dagegen, wenn Lehrer 'Schläge' austeilen. Die Eltern der betreffenden Kinder wenden sich mit gemilderter Empörung an die Schulleitung, die dann sicherlich - oft auch berechtigt - den Eltern gegenüber vermittelnde Worte formuliert. Die Sache ist ausgestanden, da die Eltern größtenteils ehrlich sind und selber genau wissen, daß manche Kinder es ausgezeichnet schaffen, so zu provozieren, daß es unmenschlich anmutet, nicht aus der Haut fahren zudürfen. Dies 'wissen' die Kinder, treiben daher für Lehrer schwierige Situationen in der Regel auch nicht auf die Spitze. Selbstverständlich gibt es Ausnahmen. Doch sie stellen - an der Grundschule zumindest - einen sehr geringen Prozentsatz dar.

Ausgehend von dem Prinzip der Gleichbehandlung aller vor dem Gesetz gilt für alle Schüler, daß sie ein Recht auf Unterricht haben. Dieses Recht kann keinem Schüler entzogen werden. Auch dann nicht, wenn ein Schüler de facto demonstriert, daß er das Recht auf Unterricht für sich nicht in Anspruch nehmen will, es sei denn, als Szenarium für entsprechende Clownereien oder zum Ausleben von Aggressionen. Daß in einem solchen Verhalten das Recht der übrigen Schüler einer Schulklasse auf reibungslosen und guten Unterricht mit Füßen gestoßen wird, ist nur äußerst schwer in entsprechende Maßnahmen umzusetzen.
Schülern ein Recht auf Unterricht zuzugestehen hat Hintergründe, die auf guten Argumenten aufgebaut sind.
Durch wissenschaftliche Forschung konnte dargelegt werden, daß sich menschliches Verhalten nicht immer ausnahmslos auf der Ebene der bewußten Steuerung vollziehen kann. Große Anteile insbesondere kindlichen Verhaltens laufen unbewußt ab. Weiterhin konnte erkannt werden, daß Störverhalten von Schülern im Unterricht zu einem sehr großen Teil ein rekatives Verhalten darstellt. Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, es folgerichtig als Prinzip bei der Beurteilung von Schülerverhalten einzuführen, daß immer nach der Motivation geforscht werden muß. Diese Voraussetzung ist notwendig, um das Verhalten von Schülern grundlegend zu beurteilen, zu ändern und nicht nur die Symptome

in den Griff zu bekommen. Die gesamte Strafrechtsreform der letzten Jahre ist auf diesem theoretischen Hintergrund zu sehen. Durch diese richtigen Erkenntnisse ist auch die Schule von den sich hierin widerspiegelnden Argumenten direkt betroffen. Dies bedeutet, daß es in der Schule eine falsche Reaktion wäre, Kinder aufgrund ihres Störverhaltens vom Unterricht auszuschließen. Dieser Tatbestand ist pädagogisch in differenzierter Form abgesichert. Eltern und Kinder 'wissen' das zwar nicht, doch sie spüren diesen positiven Sachverhalt, den manche Kinder allerdings zum Nachteil aller anderen Klassen- und Kollegiumsmitglieder ausschöpfen, ohne es zu wollen und zu wissen.

Aus dem bisher Gesagten kann geschlossen werden, daß die Lehrer bestimmte Widersprüche von Schülerverhalten zwar umfassend erkennen, gerade aber deswegen in ihrem Verhalten den Schülern gegenüber in der Rolle des Lehrers kaum eindeutig sein können. Schüler fühlen dies. Sie erkennen auch, daß die Lehrer auf vergleichbar ähnliche Situationen unterschiedlich reagieren.

Eine wesentliche Folge dieses Dilemmas, daß Lehrer rechtlich gegen Schüler und Eltern wenig unternehmen können (was in einem vernünftigen Schulwesen eine sinnvolle Ausgangsbasis darstellt, in unserem Schulwesen aber in der Tat äußerst schwierig in konkretes Verhalten umzusetzen ist), drückt sich aufgrund des Rechtsrahmens der Schule in zwiespältigem Verhalten von Lehrern aus. Lehrer reagieren so, daß sie immer rechtlich abgesichert sind. Zusätzlich verlangt man von ihnen, daß ihre Reaktionen pädagogisch immer so beschaffen sein müssen, daß die Schüler nicht frustriert werden. Aus einem aufgrund derartiger Forderungen resultierenden widersprüchlichen Verhalten der Lehrer können die Schüler oft nicht klug werden, es muß verwirren.

An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden. Vor dem Sportunterricht spielten die Kinder vor der Turnhalle Fußball. Der Ball fiel auf das Dach. Die Schüler fragten, ob sie den Ball holen dürften, sie bräuchten nur an der Dachrinne hochzuklettern und den Ball holen, da dies sonst - während sie jetzt Unterricht hätten - andere Kinder machen würden und der Ball nach dem Unterricht weg sei.
Wenn man als Lehrer solche Aktionen 'erlaubt' und ein Schüler mitsamt der Dachrinne auf die Steinplatten fällt, sich dabei lebensgefährlich verletzt, dann argumentieren Eltern, Lehrer, die Schulverwaltung und die Versicherungsträger, (von den Vorwürfen und den Fragen der Ärzte im Krankenhaus und den Feuerwehrleuten ganz zu schweigen) daß ein solches Lehrerverhalten nicht

richtig gewesen sei. Bei einer derartigen Argumentation dürfte es kaum abweichende Meinungen geben: Der Lehrer habe die Rechtsvorschriften der Aufsichtsführung verletzt.
In der unmittelbaren pädagogischen Situation ist es jedoch oft so, daß der Lehrer genau weiß, daß dieser oder jener Schüler den Ball zu holen in der Lage ist, dieses Bedürfnis auch sinnvoll sei und ein striktes Verbot, den Ball vom Dach zu holen, den Kontakt zwischen Lehrern und Schülern bei einem emotional derartig aufgeladenen Gegenstand wie dem Fußball, hinter dem sich bei Schülern bestimmter Schul- und Altersstufen eine Weltanschauung verbirgt, nicht gerade fördert. Dies kann kein Lehrer wollen.

In einer wie oben beschriebenen Situation entscheidet sich jeder Kollege anders. Die einen verbieten es generell, den Ball zu holen. Sie ziehen die Schülerwut auf sich und werden mehr recht als schlecht damit fertig. Das Problem scheint erledigt. Andere Lehrer erlauben es einem Schüler, den Ball zu holen, in der Hoffnung, daß nichts passiert. 'Warum sollte gerade jetzt etwas passieren?' stellen sie sich selbst beruhigend die Frage. Andere Lehrer wollen nicht vor der Alternative stehen, sich entweder angriffsfrei im Rechtsrahmen der Schule zu bewegen (Verbot, den Ball zu holen) oder sich der Möglichkeit disziplinarischer Maßnahmen auszusetzen, wenn sie pädagogisch für die Bedürfnisse der Schüler entscheiden (Erlaubnis, den Ball zu holen).

Manche Lehrer verbalisieren daherzweideutig. Sie sagen, daß sie es nicht erlauben, den Ball zu holen. Sie sagen dabei gleichzeitig, daß es noch eine kleine Weile dauern werde, bis der Unterricht beginnen könne, da sie in der Turnhalle noch etwas erledigen müßten. Sie sagen dies in der Hoffnung, der Schüler holt seinen Ball während dieser Zeit und spricht nicht mehr darüber. Andere Lehrer reagieren ähnlich zweideutig, werden aber etwas deutlicher und sagen, sie hätten das Verbot (den Ball zu holen) zu ihrer eigenen Absicherung gesagt und betonen zusätzlich mit einem Lächeln, daß es aber verboten sei. Sie legen somit situativ signalisiert dem Schüler nahe, sich gegen das Verbot zu verhalten. Der Erfolg bestätigt die Schüler. Trotzdem liegt hier die Vermutung nahe, daß Schüler diese unterschiedlichen Botschaften nicht verstehen. Oder Schüler lernen sich zunehmend gewitzt zu verhalten, ein Verhalten, das sie bei anderen Gelegenheiten in der Schule dann ebenso praktizieren. Doch statt des Erfolges stellt sich Strafe ein, etwa eine Rücksprache mit den Eltern o. ä. Oft sind Prügel zu Hause die Folge. Die Verwirrung der Schüler ist perfekt. Der Lernunwille und die Schulunlust wird gesteigert.

Die Verwirrung der Schüler kann sich zur Wut weitersteigern, wenn größere emotionale Schülerinteressen auf dem Spiel stehen.
Während der 20-Minuten-Hofpause darf von den Schülern der zum Schulgelände dazugehörende Spielplatz nicht benutzt werden. Den Erwachsenen sind die Gründe einleuchtend. Aufgrund der im Unterricht völligen Unterdrückung der zur Entladung drängenden Motorik ist während der 20 Minuten Hofpause das Schülerverhalten teilweise so unkontrolliert bzw. unbedacht und mit gefährlichen Folgen behaftet, daß eine Freigabe des Spielplatzes mehr negative Momente der Unfallträchtigkeit als positive Momente des qualifizierten Austobens produziert. Schülerunfälle haben sich gehäuft. Erfahrungen liegen vor. Außerdem 'kleben' die Schüler noch nach Pausenende an den Geräten, so daß ein geordneter und einigermaßen gleicher Stundenanfang im Gebäude nicht möglich ist. Dabei ist zu berücksichtigen, daß manche Kinder, wenn sie sich erst 10 Minuten nach Stundenbeginn vom Spielgerät lösen konnten, noch unbedingt ihren Freunden, die bereits im Unterricht sitzen, etwas Wichtiges sagen wollen und von daher die Klassentüren aufreißen, die wichtige Mitteilung in die Klasse schreien, um dann jolend in ihren Unterricht zu hetzen. Aber nicht dieses zu lösende pädagogische Problem, sondern die Anhäufung der Unfälle machten Maßnahmen erforderlich. Die Elternsprecher drängten danach. Folge: der Spielplatz wird nicht mehr während der Hofpause freigegeben unter Einbeziehung der Erfahrung, daß durch Reden mit den Schülern keine Lösungen, die dem Willen der Eltern und den Gesetzen entsprechen, erreicht werden können.

Auch auf diesem Hintergrund entsteht Lehrerverhalten. Der Rechtsrahmen der Schule legt fest, daß es das Recht der Eltern (und Kinder) ist, daß die Schule die Kinder qualitativ so beaufsichtigt, daß keine Unfälle geschehen können. Es sei denn, ein Unfall geschieht unvorhersehbar und unvermeidbar. Dies wird jedoch streng überprüft.
Durch eine Lehreraufsicht muß daher sichergestellt werden, daß während der Hofpause auch wirklich keine Kinder zum Spielplatz überwechseln, da die Eltern mit Recht erwarten, ihre Kinder unverletzt aus der Schule wiederzubekommen.

Es kann pädagogisch sinnvoll sein, wenn der Lehrer nicht jede Unterrichtsstunde mit einer Minutenfuchserei beendet. Wenn die Schüler gut mitgearbeitet haben, ist es angebracht, daß die Stunde mal 3 Minuten vor dem Klingeln beendet ist, und der Lehrer die Kinder zur Hofpause entläßt.

Ein solches Lehrerverhalten ist zwar pädagogisch sinnvoll, rechtlich jedoch

fraglich, weil die Kinder 3 Minuten unbeaufsichtigt sind. Der hofaufsichtsführende Lehrer ist noch nicht da. Er hat ja noch 3 Minuten Unterricht zu erteilen. Dies nutzen vielleicht ein paar Kinder aus. Sie entwischen auf den verlockenden Spielplatz. Wenn es für alle Schüler zur Pause klingelt, kommen die anderen Klassen auf den Hof. Die Schüler sehen Kinder auf dem Spielplatz und schon ist die Hofaufsicht - teils provokant - 'überrannt' und entmachtet, wenn alle zum Spielplatz rennen. Die neu hinzukommenden Schüler fragen, warum die anderen Kinder schaukeln 'dürften'. Der Lehrer antwortet, daß dem nicht so sei, die Kinder 'dürften' nicht schaukeln und gibt Begründungen dafür ab. Nach kurzer Zeit wird ihm klar, daß ein Gespräch in einer solchen Situation nicht möglich ist: Krach, Toben, Aggressionen, Schreien.

Dann wird die Frage spannend, wie lange hält der Lehrer den immer wieder neuen Schülerfragen stand? Oder ob man lieber versucht, die entwischten Schüler zu 'fangen' und auf den Pausenhof zurückzubringen? Da die Schüler auf Rufen sowieso nicht hören, mit dem Lehrer höchstens noch Einkriegen spielen, erscheint das unmöglich.

Aufgrund einer derartigen Argumentation nichts zu tun, geht nicht. Kein Lehrer wird dadurch von seiner Aufsichtspflicht loskommen,sie sitzt im Nacken, zumal ja augenscheinlich durch die auf dem Spielplatz spielenden Kinder eine Pflichtverletzung vorliegt, wenn auch de facto nicht.
Um zumindest formal abgesichert zu sein, daß er vorsorglich alles getan habe, um einer möglichen ernstlichen Verletzungsgefahr der Schüler vorzubeugen, rennt der Lehrer mehrfach laut rufend auf den Spielplatz, daß die Schüler auf den Pausenhof gehen sollten. Das Spielen während der Pause sei hier verboten. Im Falle einer Ermittlung durch den Schulrat oder Staatsanwalt kann dann auch von den Schülern erfragt werden, daß es bekannt und von der Aufsicht verboten gewesen sei, sich auf dem Spielplatz aufzuhalten.

Selbstverständlich merken die Schüler bereits bei den ersten Tönen, daß hier vom Lehrer kein Nachdruck zu erwarten ist und daß der Lehrer sich aufgrund der Situation nicht durchsetzen kann. Kein Schüler ist daher der Ansicht, daß nun das Spielen aufhören müsse. Die Schüler lernen so ihr Verhalten.

Auf diesem Erfahrungshintergrund werden die Schüler auch dann reagieren, wenn ein Lehrer beispielsweise sagt, ein Schüler möge beim Diktatschreiben still sein, oder er dürfe nicht einfach seinen Nachbarn mit dem Zirkel pieksen, oder er müsse seine Arbeiten sauberer erledigen usw. Doch in einem solchen Falle der Nichtbeachtung auf eine Lehreranordnung muß der Lehrer im

Unterricht anders reagieren, als es der Schüler von der Hofpause gewohnt ist. Dann gibt es empfindliche Maßnahmen oder schlechte Zensuren, die gegebenenfalls Strafcharakter annehmen. Dies geschieht nicht selten, obwohl jeder Lehrer weiß, daß eine Zensur eine Beurteilung der Leistung darstellen soll, nicht eine Beurteilung des Betragens, das ja gesondert bewertet wird.

Es gibt dann Eltern, die gegen eine solche 'rechtswidrige' Zensur Sturm laufen und bereits am Lehrer abprallen, der 'rechtlich' einwandfrei sagen kann, daß unter Würdigung aller für den Unterricht relevanten Umstände und unter Berücksichtigung der mündlichen Leistungen, die Zensur 4 oder 5 gerechtfertigt sei. Dem wird auch kaum ein Verwaltungsgericht widersprechen, es sei denn, es liegen 'beweisbare' anderslautende Fakten vor.
In einem solchen Falle merken die Kinder wiederum, mit welcher Sicherheit Lehrerreaktionen vorgenommen werden können, was sie dann in eine nahezu ohnmächtige Haltung bringen kann, von der aus sie dann aggressiv reagieren.

Für unseren Zusammenhang reicht es aus, den Rechtsrahmen der Schule hier lediglich zu skizzieren, um zu verdeutlichen, in welchen alltäglichen Situationen Lehrer (auch Schüler) mit dem Rechtsrahmen der Schule in Berührung kommen. Diese Berührung erzeugt aggressives Verhalten auf beiden Seiten.

3.15 Der Lehrer als Beamter

Ein wesentliches Merkmal der Organisationsform in der Schule stellt der Beamtenstatus der Lehrer dar. Der Staat legt den Lehrern als Beamten besondere Pflichten auf und verpflichtet sich als Gegenleistung, für die Beamten stets Fürsorge zu tragen. Unter anderem gehört dazu, daß der Staat dem Beamten eine Lebensstellung garantiert.

Dafür müssen Beamte dem Staat gegenüber loyal sein. Für die Gewähr von Vergünstigungen - wie beispielsweise die der Unkündbarkeit des Arbeitsplatzes - verlangt der Staat als Gegenleistung z. B. eine Mäßigung der Beamten in ihren politischen Aktivitäten.Als weiteres Organisationsmerkmal aus dem Beamtenstatus ergibt sich, daß es für jeden Beamten einen festgelegten Tätigkeitsrahmen gibt. Dies gilt auch für Lehrer. Woraus kann nun für unseren Zusammenhang ersichtlich werden, daß Lehrer durch die Beamtenpflichten in ihrem täglichen Verhalten so beeinflußt werden, daß manche ihrer Maßnahmen nicht uneingeschränkt zum Vorteil von Schülern und Eltern anzusehen ist?

Beziehen wir zur Beantwortung dieser Frage die Beamtenpflichten auf den Schulalltag.
Es ist eine Tatsache, daß die Bevölkerung es nicht augenscheinlich miterleben kann, was in den Schulen so Vormittag für Vormittag los ist. Dies hat u. a. seine Gründe darin, daß die Öffentlichkeit nur unter bestimmten Voraussetzungen Einblick erhalten kann, wie es im Unterricht zugeht.
Über die Einhaltung dieser Voraussetzungen wacht die Schulaufsicht. Dies bedeutet, daß es für schulfremde Personen schwer ist, sich in Schulen genauer umzuschauen.

Nun könnte der Leser fordern, daß die Lehrer der interessierten Öffentlichkeit die Sachverhalte mitteilen, die nur sehr schwer in Augenschein genommen werden können. Hierunter fallen z. B. Daten über Klassenfrequenzen oder aufgrund Lehrermangels ausgefallene Stunden einschließlich des Klimas in den Schulklassen, das aus derartigen Fakten resultiert.

Dies darf der einzelne Lehrer nicht.
An dieser Stelle wird sichtbar, daß Lehrer Beamte und damit an besondere Vorschriften gebunden sind. Ihnen wird z. B. qua mündlicher Dienstanordnung vom nächsten Vorgesetzten untersagt, Daten über den Ausfall von Förderstunden der Öffentlichkeit (etwa den Lehrergewerkschaften) mitzuteilen. Da der Schulsenat bildungspolitische Pläne entwirft und durchführen läßt, die mit den Bedingungen der Realität nur sehr schwer - oft überhaupt nicht - in Einklang zu bringen sind, untersagt er den Lehrern als Beamten, solche Tatsachen der Öffentlichkeit preiszugeben. Damit widerspricht der Senator den Prinzipien, die er selbst aufgestellt hat, wenn er sagt, daß Lehrer sich als Beamte an der Lösung von Problemen mitbeteiligen sollen:

> "Es wäre für die Entwicklung der Berliner Schule von Schaden, wenn Lehrer sich nicht ständig an den Diskussionen und Bemühungen um notwendige Reformen im Bereich des Bildungswesens sachlich begründend und engagiert beteiligten, weil eine Vielzahl von Problemen ohne dieses sachliche Engagement der Lehrer nicht zu lösen sein wird." (120)

Wenn dieser Anspruch nicht eingelöst wird, kann kaum hinreichend deutlich werden, daß sich bildungspolitisch fortschrittlich anhörende Maßnahmen - wie z. B. die Abschaffung des Sitzenbleibens einschließlich detaillierter Förderprogramme für 'schwache' Schüler - nicht realisieren lassen, wenn keine Gelder für die konkrete Durchführung derartiger Maßnahmen bereitgestellt werden. In einzelnen Schulen sieht dies so aus, daß die Kollegen überbelastet werden. Der Dienstherr kann eine bestimmte Anzahl von Überstunden ver-

langen, dies ist für Beamte gesetzlich geregelt. Als Folge hiervon wird die Krankheitsrate der Lehrer immer größer. Bei Unterrichtsvertretungen fallen immer zuerst die mit 2 Lehrern besetzten Förderstunden aus. Tatsache hierbei ist, daß dieses Problem öffentlich nicht detailliert bekannt ist. Der durch Pläne festgesetzte Förderungsunterricht wird daher oft nicht erteilt. Hieraus resultieren Probleme dergestalt, daß es inhaltlich 'Sitzenbleiber' gibt, die jedoch wegen der scheinbar fortschrittlichen Bildungspolitik formal nicht sitzenbleiben dürfen. Diese Schüler wirken sich daher lernhemmend im Normalunterricht aus.
Es würde gegen die 'Loyalitätspflicht' der Lehrerbeamten verstoßen, derartige Mißstände zusammenzutragen und sie öffentlich mitzuteilen. Mißstände sollen auf dem Dienstwege dem Schulrat mitgeteilt werden. Hier wird die Entscheidung gefällt, ob der Lehrer bestimmte Fakten - wie der häufige Ausfall von Förderstunden - der Öffentlichkeit mitteilen darf oder nicht.

Die Kommunikation der Beamten vollzieht sich über die Einrichtungen der 'Dienstaufsicht' und des 'Dienstweges'. Sie stellen von der Idee her sinnvolle Einrichtungen dar. In der Wirklichkeit treten hier gewaltige Probleme auf, die zusammengefaßt formuliert darin gipfeln, daß auf dem Dienstweg schon immer viele Probleme versandet sind und daß die Schulaufsicht mit Sicherheit mehr gegen die Kollegen unternommen hat als für sie. Als Beispiel hierfür sei angeführt, daß im Zusammenhang meines 'Falles Dix' (siehe Abschnitt 3.131) die von 21 Kollegen unterzeichnete Dienstaufsichtsbeschwerde gegen die damalige Rektorin der Finow-Grundschule, Helga R., ohne auch nur die geringsten Folgen geblieben ist. Die Schulaufsicht hielt den von den Kollegen eindeutig vorgebrachten Sachverhalt, daß die Rektorin eine ordentlich geforderte Einberufung einer Gesamtkonferenz grundlos ablehnte, offensichtlich für belanglos. Der Dienstweg 'schluckte' diesen Vorgang. Schlimmer noch: der Schulrat wütete vor dem Kollegium und spielte seine Macht aus, indem er mit weiteren Versetzungen drohte, wenn nicht bald Ruhe an der Schule einkehre. Schulräte verfügen über die unkontrollierte Macht, zu bestimmen, was Pädagogik in der Schule sei. Diese Bestimmungen decken sich nicht mehr im entferntesten mit denen, die an Hochschulen und Universitäten diskutiert werden. "Vergessen Sie, was Sie an der Hochschule gelernt haben", lautet unverhohlen die Devise von Ausbildern in der 2. Phase der Lehrerausbildung: von Schulräten, Rektoren, Seminardirektoren usw. Jeder tätige Lehrerkollege weiß nur zu genau, welche Repressalien zu erwarten sind, wenn Lehrer auf dem Dienstwege Mängelzustände bekannt machen, die für die Schulverwaltung weittragende finanzielle und politische Folgen haben. Wenn Lehrer die Schul-

aufsicht darüber unterrichten würden, daß in ihren Klassen wegen einer hohen Anzahl von Legasthenikern oder Kindern, die aus anderen Gründen dem Unterricht nicht folgen können, kaum vernünftiger Unterricht möglich sei, so hat dies sicherlich Auswirkungen. Selbstverständlich wird sich die Schulaufsicht dieses Problemes annehmen. Sie wird zu dem betreffenden Lehrer in den Unterricht kommen und feststellen, daß er sich pädagogisch unzureichend vorbereitet habe. Sie wird den Vorwurf formulieren, daß er mit einer mangelnden didaktischen Konzeption unterrichte. Auf diesen Hintergrund seien die mitgeteilten Mißstände zurückzuführen. Man werde wohlwollend verfahren und bei einem weiteren Schulratsbesuch feststellen, ob sich diese negativen Zustände geändert hätten oder nicht, um gegebenenfalls Maßnahmen gegen einen 'unfähigen' Lehrer zu ergreifen. Dann geht die Angelegenheit ihren Dienstweg. Wohlgemerkt, nicht die auf dem Dienstweg mitgeteilte und bemängelte Angelegenheit (z. B.) die der lernhemmenden Auswirkungen von zu großen Klassen o. ä.), sondern die der angeblichen Lehrerunfähigkeit.
Mit Gamm kann diesbezüglich auf folgende Kritik verwiesen werden:

> "Die derzeitige Schulaufsicht ist eine größtenteils formalistisch-administrative und unergiebige Angelegenheit, die zur Verbesserung des Unterrichtsbetriebes nicht das mindeste beiträgt und ihrerseits dringend zur Reform ansteht." (121)

Nun muß jedoch davon ausgegangen werden, daß sich die Beamtenpflichten auch hemmend auf den pädagogischen Umgang mit Kindern auswirken.
Dies ist der Aspekt, der den Praktiker besonders interessieren wird.

Ausgehend davon, daß dem einzelnen Lehrer die Verantwortung für umfassende Zusammenhänge in der Schule abgenommen wird, ist er nur für die ihm aufgetragenen Pflichten zur Verantwortung zu ziehen. Dabei muß in Rechnung gestellt werden, daß eine Überschreitung seiner Kompetenzen einen unzulässigen Eingriff in den Dienstbereich eines anderen darstellt. Solch eine Überschreitung der eigenen Dienstpflichten z. B. sich intern um die Erfassung von Legasthenikern zu bemühen - ist aufgrund formaler Regelungen verboten, wie auch aus kollegialen Bedingungen heraus nicht uneingeschränkt zu empfehlen. Völlig unabhängig davon, wie ein derartiger 'Übergriff' aussieht, auch wenn er positiv für die Kinder zu Buche geschlagen ist: Er stellt formal wie inhaltlich einen unzulässigen Akt dar. Wenn man z. B. einen Lehrer mit seiner Klasse auf dem Wege zum Schulzahnarzt aus Gründen der Verkehrssicherheit für die Schüler begleiten muß, so kann man zwar ein völlig chaotisches Verhalten der Klasse im Straßenverkehr hinterher kritisieren, aber nicht auf der

Straße in den Verantwortungsbereich des Klassenlehrers eingreifen.

Bei dem Problem der Aufsichten in der Schule wird das Lehrerverhalten aufgrund der Beamtenvorschriften noch deutlicher. Wie jeder Kollege seine Aufsicht ausführt, ist seine Sache. Berührungen verschiedener Kompetenzen ergeben oft Streitpunkte. Z. B. darf laut Konferenzbeschluß eine Rasenfläche oder Beetanlage von Schülern nicht betreten werden. Der eine hofaufsichtführende Kollege drückt ein Auge zu, während der 2. Kollege, der Aufsicht hat, die Schüler von den verbotenen Flächen heruntertreibt.Ähnliche Probleme gibt es in jeder Schule, daher auch immer ähnlichen Streit (oder Resignation) auf Konferenzen.

Dies alles hat Auswirkungen. Um sich Rangeleien vor und mit der Schulverwaltung und den Kollegen zu ersparen, verrichtet jeder Kollege Dienst nach Vorschrift und bewegt sich somit als guter Beamter unangreifbar. Darunter leidet die notwendige Kooperation, wofür allerdings niemand 'belangt' werden kann und für den daraus resultierenden problematischen Umgang mit den Schülern auch nicht. An der Frage der Schüler: 'Dürfen wir dieses oder jenes tun?' muß jeder Lehrer sich für einen bestimmten Umgang mit Schülern entscheiden:

- sich auf die Schülervernunft einzulassen,
- sich auf seine Dienstpflichten zu berufen (die sich oft gegen die vernünftige und einsichtig hervorgebrachten Argumente der Schüler richten, was wiederum nicht zu akzeptierendes Schülerverhalten zur Folge haben wird) oder
- einen faulen Kompromiß zu finden.

Dies stellt ein Problem dar. Zeit zum Überdenken der Entscheidungsmöglichkeiten bleibt oft nicht.
Man hat die Absicht, eine vernünftige Forderung des Rahmenplanes in die Praxis umzusetzen:

> "Personale Begegnung ist eine wesentliche Grundlage der Erziehung." (122)

Die Beamtenpflichten erschweren ein derartiges Verhalten der Lehrer ungemein.
Die Schüler dürften beispielsweise während der Hofpause das Schulgrundstück nicht verlassen. 20 m neben dem Eingang zum Schulhof befindet sich ein Lebensmittelgeschäft. Es ist üblich, daß die Schüler während der Hofpause dort Süßigkeiten kaufen, obwohl es 'verboten' ist. Ab und zu entwischt ein Schü-

ler sichtbar ins Geschäft. Ein anderer, der auch gern einkaufen gehen würde, sich aber nicht traut, und es gesehen hat, teilt dem hofaufsichtsführenden Lehrer mit: "Der Peter darf einkaufen, darf ich auch?" In Sekunden müssen im Kopf des Lehrers Entscheidungsmöglichkeiten ablaufen. Einfach nein zu sagen und sich den Beamtenvorschriften gemäß verhalten, trifft nicht die reale Situation. Sich als Beamter so zu verhalten, daß die festgelegten Bestimmungen eingehalten werden, muß zu pädagogischen Widersprüchen führen. Eine weitere Entscheidungsmöglichkeit wäre, dem Schüler zu erklären, daß der andere Schüler, der Peter, sich falsch verhalten habe. Das Verlassen des Hofes könne nicht erlaubt werden. Hieraus folgt in der Realität, als Lehrer auf die Sache einzugehen, reagieren zu müssen. Das hieße, den Ausreißer irgendwie zu bestrafen, will man ein solches Fehlverhalten nicht geradezu 'fördern'. Nun kommt der Ausreißer Peter gerade mit seinem Eis auf den Schulhof zurück. Es ist heiß draußen. Die Schüler schreien den Lehrer einhellig mit ihrer Meinung an, daß der Schüler das Eis nicht essen dürfe, da er es unerlaubt gekauft habe. Würde ein Lehrer diesem Druck folgen, hieße das. der Peter müßte das Eis in den Papierkorb werfen. Dies wäre blanker Wahnsinn - wie wohl jeder Leser meinen wird. Pädagogisch verantwortlich fühlende Leser fordern sicherlich, diesen realistischen Konflikt vernünftig bzw. pädagogisch zu bearbeiten. Wie ist dies in Minuten möglich?
In der Hofpause

- mit wechselnder Teilnehmerzahl der Schüler,
- die alle ihren Kommentar dazwischenschreien,
- wenn man selber kaum zu Wort kommt und sich lautstark mit brüllender Stimme durchsetzen müßte, um sich gegen die scheinbare Intoleranz der Schüler ihren eigenen Mitschülern gegenüber zu erwehren, in dieser Situation ist eine realistische pädagogisch sinnvolle Bearbeitung dieses Problemes kaum möglich.

Schnell kommen Schüler auf den Dreh, zu sagen, sie würden es ihrer Mutter sagen, wenn man sich als Lehrer nicht so verhielte, wie sich ein Lehrer verhalten müsse. Die Mutter würde beim Schulrat anrufen.
Als völlig normale Verhaltensweise könnten Sie als Leser mit Berechtigung vom Lehrer erwarten, man solle einen solchen Konflikt nicht überstrapazieren, den Schüler das Eis essen lassen und der Konflikt sei ausgestanden.

Diese Art der Reaktion ist wohl einmal möglich, nicht aber ständig. Es sei denn, man nimmt die Schüler generell nicht für voll, schreit ein paarmal in die Runde und geht in einer anderen Richtung als der, in der das Eingangstor

liegt, davon. Außerdem klingelt es sowieso bald und die leidige Situation 'löst' sich von allein.
Wenn sich Lehrerkollegen auf diese Art verhalten, dann geschieht es nur in den seltensten Fällen aus Überzeugung, daß solche Verhaltensweisen richtig seien. Der Grund liegt einzig und allein darin, daß man mit einer Vielzahl von solchen nur scheinbar 'kleinen' und 'unwichtigen' Widersprüchen des Schulalltages fertig werden muß. Andere, im Verlaufe des Schulvormittages noch zu erwartende, Unterrichtskonflikte sind jedoch wesentlich aufreibender und auf einem ernsteren Hintergrund zu sehen, als solche nebensächlichen Hofpausenkonflikte. Klaus und Frank könnten z. B. wieder versuchen,alle Schulmappen aus dem Fenster zu werfen und den LRS-Förderlehrer mit den Worten empfangen: "Sie können mir gar nichts. Wenn Sie mich anfassen, kriegen Sie von meiner Mutter eine Anzeige."

Die beiden Hauptrichtungen des möglichen Lehrerverhaltens

- sich entweder an die Beamtenvorschriften zu halten oder
- sich in seinen pädagogischen Reaktionen auf die Seite der Kinder zu stellen -

haben einen eindeutigen Bezug zum Beamtenstatus des Lehrers. Auf jeden Fall können beide Reaktionen ungünstig bzw. sogar falsch sein. Sich zum einen auf seine Dienstvorschriften zu berufen, mit der leidigen Begründung 'da kann ich als Lehrer auch nichts machen', kann keinem Lehrer in widersprüchlichen Situationen vernünftig aus der Klemme helfen. Die Schüler würden im täglichen Umgang mit den Lehrern solche Ausflüchte durchschauen und sich dementsprechend konsequent ihren Wunsch vorbringend verhalten.

Ausflüchte und Ausweichmanöver des Lehrers wären zudem falsch. Sie würden den Erziehungszielen nach Selbstverständnis und Selbstverwirklichung entgegenstehen.

> "Unterricht und Erziehung tragen zum Selbstverständnis und zur Selbstverwirklichung des Kindes und Jugendlichen bei ... Voraussetzung hierfür ist die Zuwendung des Lehrers zu seinem Schüler." (123)

In diesem Ziel des Rahmenplanes ist auf die Zuwendung der Schüler Bezug genommen. Zuwendung muß glaubwürdig sein.

Nur zu oft wird man den Schülern gegenüber unglaubwürdig. Dies kann sich zusätzlich auf den Unterricht und die Effektivität des Lernens beziehen. Auf diesem Hintergrund sind sicherlich auch einige Ursachen von Lernstörungen zu sehen.

Dieser Argumentation ist der Gedanke zugrundegelegt, daß vorschriftsmäßiges Lehrerverhalten, das sich aus den Beamtenpflichten ableiten läßt, sich nicht mit den Intentionen deckt, die man als Lehrer sich selbst setzt oder qua Dienstanordnung durchführen muß; die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers.

Die Beamtenvorschriften können sich also als Hemmschuh für pädagogische Kreativität erweisen.

Daher müssen wir den oben begonnenen Gedankengang in der anderen Richtung verfolgen: Lehrerreaktionen müssen mehr auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmt sein. Auf die Schülervernunft einzugehen, hieße allerdings sehr oft, direkt gegen Pflichten zu verstoßen, etwa gegen die Aufsichtspflicht. Wenn ein Lehrer es einsichtig finden würde, daß die Schüler - wie in unserem Beispiel - zum Süßigkeiten Einkaufen nach eigenem Ermessen über die Straße gehen dürfen sollten, käme dies den Bedürfnissen der Schüler nach. Eingefuchste Praktiker haben jedoch Erfahrungen gemacht, daß Schülerverhalten meistens von mehr Spontaneität geprägt ist, als man es allgemein wahrhaben will. Diese Einsicht fällt insbesondere jungen 'Lehreranfängern' oft sehr schwer. Überspitzt formuliert würden sie hauptsächlich so argumentieren, daß man es als Lehrer einsehen müsse und auch erlauben könne, daß die Schüler gefahrenlos 20 m das Schulgelände während der großen Pause verlassen dürfen. Schön und gut. Die Erfahrung aber zeigt, daß es nicht bei diesen 20 m bleibt. Plötzlich wollen die Schüler Einkriegen spielen und rennen auf die Straße, statt auf den Pausenhof zurückzukehren. Dabei fällt auch noch zufällig der mitgenommene Ball auf die Straße und es entwickelt sich dort ein Eigenleben. Dies ist für die Kinder, die Eltern und den aufsichtsführenden Lehrer nicht ganz unproblematisch. Wenn ein Unfall geschieht, dann argumentiert niemand mehr 'pädagogisch', daß es richtig und sinnvoll war, den Kindern das Verlassen des Schulgrundstücks zu erlauben. Ein möglicher Unfall wird auf der formalen Ebene der Beamtenvorschriften abgehandelt. Der langjährige Praktiker weiß, daß in einer solchen Sichtweise keine Schwarzmalerei betrieben wird. Hieraus resultiert, daß in jedem Falle bei der anstehenden Entscheidung in unserem Beispiel der Lehrer einen Kompromiß finden muß. Man wird als Lehrer daher geneigt sein, wenn Schüler mitteilen, daß der Peter zum Süßigkeiten einkaufen abgehauen ist, sich einerseits irgendwie der Problematik zu stellen, daß ein Schüler außerhalb des Schulgeländes einkaufen war. Dies etwa mit den erstaunten Worten, daß der Schüler das gar nicht dürfe und man wird sich andererseits möglicherweise von den Schülern abwenden und irgendeine

Streitigkeit schlichten, die einem gerade recht kommt. Der Kompromiß lautet: der 'Petzer' - der Schüler,der den Lehrer auf seinen den Schulhof verlassenden Mitschüler aufmerksam gemacht hat - hat Recht bekommen und fühlt sich bestätigt. Andererseits geschieht dem Peter, der die Süßigkeiten eingekauft hat, nichts Umwerfendes. Beide Parteien der Schüler sind zufrieden, der Konflikt ist beseitigt. Falls tatsächlich der Rektor oder die Eltern diesbezüglich irgendwelche Rückfragen stellen (der Peter steht beispielsweise im Verdacht, im Geschäft etwas gestohlen zu haben o. ä.), dann sind die folgenden unangreifbaren Rechtfertigungen klar: der Lehrer hat den Schülern gegenüber hörbar das bestehende Verbot erneut bestätigt, mußte sich dann aber abwenden, um einen Streit zwischen anderen Schülern zu schlichten. Außerdem kann niemand den Lehrer dazu verpflichten, die Kinder an die Hand zu nehmen, um derartige Vorfälle zu verhindern.
Dieser erdachte Kompromiß von möglichem Lehrerverhalten kann in vielen Nuancen anders aussehen, man kann den Schüler durch einen anderen 'verantwortlichen' Schüler zurückholen lassen, ihn dann zu seinem Klassenlehrer zur Berichterstattung und zum Empfang von Strafmaßnahmen schicken, man kann Süßigkeiten an sich nehmen (Eis jedoch nicht) und vieles andere mehr. All solche Maßnahmen des Lehrers bedingen jedoch mittelbar oder unmittelbar aggressives Schülerverhalten und sind mehr als fragwürdig.

Wie zu sehen war, ist realistischerweise davon auszugehen, daß in vielen Fällen von Lehrerreaktionen bezüglich Schülerverhaltensweisen ein Kompromißverhalten zwischen den Polen

- Vorschriften durch den Beamtenstatus einerseits und
- den pädagogischen Ansprüchen andererseits

vorgenommen wird.
Das bedeutet, daß der Lehrer durch die Rolle des Beamten in seinem Verhalten den Schülern gegenüber stark eingeengt wird. Dies gilt sowohl für den Unterricht, als auch für den 'freien' Umgang mit Schülern.

Für den Bereich des Unterrichts ließe sich die oben ausgeführte These beispielsweise an der Problematik des Zensurengebens belegen. Welcher Lehrer hat nicht schon mit der Frage gerungen, bestimmten Schülern - in positiver Absicht - keine Zensur zu geben oder andere Maßnahmen zu treffen, die zum Vorteil der Schüler sind, und ist dabei mit den Ausführungsvorschriften über das Erteilen von Zensuren in Kollision geraten. Auch hier mag der skeptische Leser einwenden, daß kein Lehrer angegriffen werde, wenn er bei der

Erteilung der Zeugniszensuren - positiv im Sinne der Schüler - sich nicht pflichtgemäß verhalte und entgegen der Gaußschen Normalverteilung mehr bessere als schlechtere Zensuren erteilt. Im Normalfall, d. h., wenn der Lehrer im Einvernehmen mit der Schulverwaltung steht und keine Konflikte vorliegen, ist auch kein Angriff wegen eines solchen Pflichtverstoßes zu befürchten.
Die Sache sieht aber anders aus, wenn Konflikte vorliegen. Dann plötzlich gibt es für die Beurteilungen von Leistungen feste Richtlinien und 'Gesetze', die einzuhalten ein pflichtgemäßes Dienstverhalten darstellt. Pflichtgemäßes Verhalten heißt, bei der Vergabevon Zeugniszensuren eine Gaußsche Normalverteilung zu haben: wenige Einsen, viele Dreien und ebensowenige Sechsen. Arbeiten die Schüler besser mit als 'vorgesehen' und will man sie als Lehrer nicht unter Zeugnis- und Leistungsdruck stellen und entmotivieren, will man also vernünftige psychologische und auch pädagogische Einsichten in die Praxis umsetzen, so kann man sich blitzschnell eines Dienstvergehens schuldig machen. Dies ist geschehen in meinem eingangs geschilderten Konfliktfall in Berlin-Schöneberg; wie es aus der Anklage gegen mich zu ersehen ist:

> "Die Zeugnisse am Ende des Schuljahres waren offensichtlich unzutreffend, da in Sachkunde und Leibesübungen jeweils etwa ein Drittel der Schüler "sehr gut" beurteilt wurde." (124)

Dabei muß insbesondere für das Fach Leibeserziehung deutlich gemacht werden, daß es von kaum einem vernünftigen Grundschulpädagogen der 3. Klassenstufe vertreten wird, für ein normal bewegungsbegabtes Kind eine schlechtere Zensur als ein 'befriedigend' zu erteilen. Diese vernünftige Argumentation bedingt dann folgerichtig, daß von meinen 26 Schülern 8 ein "sehr gut" erhalten konnten. Solche - nach Auffassung des Schulamtes - 'unzutreffenden' Zensuren sind (allerdings besonders im Konfliktfall) ein Grund mit, um die Strafmaßnahme einer Versetzung an eine andere Schule durchzuführen.

Deutlich wird hier für die Ebene des Unterrichts, daß es die Beamtenvorschriften sind, die das konkrete Verhalten von Lehrern bestimmen sollen. Daraus resultiert, daß kaum ein Lehrer die erkannten pädagogischen Konflikte für die Kinder austragen kann. Erfahrungsgemäß wird er im Unterricht z. B. nach Kompromissen suchen und Zensuren nicht so verteilen, daß Probleme durch das Schulamt oder von Eltern und Kindern zu erwarten sind: Dazu kann gehören, daß der Lehrer Zensuren positiv verfälscht, um möglichen Konflikten zu entgehen. Das ist an unseren Schulen üblich. Dies merken die Kinder jedoch teilweise, denn erfahrungsgemäß beurteilen sie sich tendenziell schlech-

ter als der Lehrer dies tut; es gibt neue Probleme.

Wie gezeigt werden konnte, zieht die Rechtsstellung der Lehrer als Beamter weitreichende Konsequenzen bezüglich des Verhaltens von Lehrern nach sich. Die Bezugnahme auf die Beamtenvorschriften bedingen tendenziell, daß es dem Lehrer unmöglich gemacht wird, sich auf die Seite der Schüler zu stellen. Dies ist jedoch eine unabdingbare Voraussetzung dafür, wenn man es erreichen will, daß die Schüler mit Lernstoff nicht lustlos und formal, sondern kreativ und eigeninitiativ lernend umgehen.
Diese Barriere zwischen Schülern und Lehrern ist kaum zu durchbrechen, unabhängig davon, ob der einzelne Lehrer sich dessen im Schulalltag bewußt wird oder nicht.

3.2 Die soziale Wirklichkeit der Schüler außerhalb des Unterrichtes in der Schule

> "Das Gerede von unabänderlicher 'Faulheit', 'Gleichgültigkeit' und 'unsozialer Einstellung' ist ein Märchen.
>
> Kinder sind im Grunde anders:
> voller Lebensfreude und Schaffensdrang, gemeinschaftsbezogen und wißbegierig." (125)

Dieser solidarische und grundlegend positive Denkansatz den Kindern gegenüber ist richtig. Er stellt daher hier mit Berechtigung den Ausgangspunkt unserer Überlegungen über die soziale Wirklichkeit der Kinder außerhalb des Unterrichts und der Schule dar.

Es ist davon auszugehen, daß im außerschulischen Leben Kinder die Fragen stellen und die Erwachsenen die Antworten geben. Dieses naturwüchsige Kommunikationsverhältnis ist in der Schule widersinnigerweise von den Füßen auf den Kopf gestellt. Dabei ist zu kritisieren, daß in überwiegendem Maße die Schüler jeden Vormittag mit Lehrerfragen geradezu überhäuft werden. Lehrer verhalten sich demnach anders als Eltern, tendenziell falsch. Daher scheint es so, als verhielten sich die Eltern richtig.

Aber auch im Hinblick auf das Kommunikationsverhalten von Eltern und Kindern darf jedoch die entscheidende Kritik nicht außer acht gelassen werden, daß sich insbesondere Eltern der Arbeiterklasse aufgrund unerträglicher Arbeitsbelastungen nicht immer in positiver Weise ihren Kindern gegenüber kommunikationsfreundlich verhalten. Verständlicherweise wollen sie manchmal ein-

fach in Ruhe gelassen werden und mit 'Kinderkram' nur am Rande in Berührung kommen. Diesbezüglich bewegt sich teilweise das Erziehungsverhalten der Eltern zwischen den Polen der strengen und formalen Beaufsichtigung der Kinder einerseits und den nur selten begründeten lern- und experimentierhemmenden Verboten für das Verhalten der Kinder andererseits.

Gespräche mit Kindern und Eltern bestätigen dies. Die Folgen eines solchen Erziehungsverhaltens liegen auf der Hand: die Kinder können keine Eigenständigkeit erwerben. Die Ursachen hierfür sind im Elternhaus zu suchen. Diesem begrenzt richtigen Argument kommt aus dem Munde von Schulpolitikern lediglich eine Alibifunktion zu. Man will damit vertuschen, daß die mangelnde Selbständigkeit, die Hilflosigkeit und die unterentwickelte Lernbereitschaft der Kinder mit den Bedingungen des Unterrichts zu tun haben.

Der folgende Sachverhalt ist daher zu relativieren und mehr auf die Schule, als auf das Elternhaus anzuwenden:

> "Kinder, die systematisch zur Unselbständigkeit erzogen werden, haben meist eine unterentwickelte Lernbereitschaft. Sie besitzen nur ein geringes Selbstvertrauen, erwarten ständig Anweisungen darüber, was sie zu tun haben. Ohne die Hilfe ihrer Eltern stehen sie ziemlich hilflos da." (126)

Dieses Argument gilt insbesondere für die Schule: wenn sie nicht hilft, ist die Hilflosigkeit der Schüler eine beschlossene Sache. In diesem Zusammenhang ist es als wesentlich hervorzuheben, daß die Ursachen der aus Hilflosigkeit auftretenden negativen Verhaltensweisen der Schüler nirgendwo anders, als in der Schule gesucht werden müssen. Nur extreme und einzelfallbedingte Erziehungsdefizite sind im Elternhaus zu suchen. Dabei ist anzumerken, daß Schülerreaktionen wie beispielsweise auffällige Lernunlust, geringes Selbstvertrauen usw. sehr oft mit aggressivem Verhalten einhergehen.
Die Masse des Eisberges der schulunlustigen und aggressiven Kinder kann demnach nur grundlegend durch den Blick auf die Schule erkannt werden.

Obwohl im Verhalten bei Kindern Defizite nicht zu verleugnen sind, ist der eingangs dargelegten grundsätzlichen Auffassung, wie Kinder generell sind, nicht zu widersprechen:

> "Kinder sind ... maßlos neugierig, wißbegierig und unternehmungslustig." (127)

Diese grundlegende Sichtweise über die lernbereite und soziale Einstellung bei Kindern bezieht sich vor allem auf das außerschulische Verhalten im Elternhaus. Solche positiven Einstellungen und Verhaltensweisen bei Kindern

können auch in der Schule beobachtet werden, und sogar bei den als 'Schläger' verschrienen Schülern. Dabei wird deutlich, daß noch im Alten, im Chaos des 'üblichen Verhaltens von Schülern in unseren Schulen, dialektisch das Neue hervorschaut: soziales Verhalten, Lern- und Arbeitsbereitschaft, kurz die Willigkeit der Schüler. Diese positiven Eigenschaften sind bei den Schülern nur scheinbar völ g verschüttet. Sie sind oft so tief verborgen, daß den ahnungslosen oder gestreßten Lehrern es so scheint, als gäbe es diese Eigenschaften bei Kindern nicht. Sehr zum Erstaunen der Lehrer scheint sich daher oft das Schülerverhalten auf den Kopf zu stellen, wenn es darum geht, Arbeiten zu erledigen, die nichts mit direktem Unterricht zu tun haben.

Wenn Schüler fühlen, daß sie wirklich 'echt' gebraucht werden und keine Scheinbeschäftigung ausführen, dann sind sie bereit, so enorme Arbeitsleistungen zu vollbringe, daß es schon fast wieder zur Verantwortung des Lehrers gehört, die Schüler in ihrem Eifer zu stoppen.
Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht.

Eine Möbelfirma hatte der Schule Möbel geliefert und sie aus Platzgründen auf dem Schulhof abstellen müssen. Dem Hausmeister kam nun die sicherlich nicht leichte Aufgabe zu, diese Möbel in das Schulgebäude zu schleppen. Kurz vor Stundenbeginn fragte er einen Lehrer, ob dieser kräftige Schüler finden könne, die ihm bei der Arbeit des Möbelschleppens helfen könnten.

Der Andrang der arbeitswilligen Schüler war groß.
Zum Erstaunen aller Kollegiumsmitglieder hatten sich zu dieser freiwilligen Arbeit zu einem großen Teil solche Schüler gemelden, die wegen aggressiven Verhaltens schulbekannt waren. Aus dem allen Lehrern nur zu gut bekannten Verhalten dieser Schüler im Unterricht war unwidersprochen zu erwarten, daß die Schüler Lehrern gegenüber Haß, Ablehnung, Faulheit und Unsolidarität zeigen würden, wann immer sie Gelegenheit dazu bekämen.
Diese Erwartung hat sich nicht erfüllt. Nach Aussagen des Hausmeisters schleppten die Schüler Tische, Stühle und Schränke mit großer Ernsthaftigkeit und Verantwortung. Der Hausmeister - und andere Kollegen auch - diskutierten heftig, denn sie konnten es nicht nachvollziehen, welche zurückliegenden und als 'verantwortungslos' zu bezeichnenden Verhaltensweisen dieser Schüler bekannt waren. In solchen Gesprächen liefern Lehrer - ohne es zu beabsichtigen - eine Menge an Erfahrungen und Erlebnissen mit schulbekannten 'schwierigen' Schülern, deren Widersprüchlichkeit zwar gesehen, jedoch nicht richtig begriffen wird.

Sogenannte 'verhaltensgestörte' Schüler, die im Unterricht bis an die Grenzen des Tragbaren für Chaos und Unordnung sorgen,

- diese Schüler ordnen in der Bibliothek völlig selbständig nach vorheriger Einweisung ganze Stapel von Büchern,
- diese Schüler helfen bei umfangreichen Umräumungsarbeiten, schleppen Materialien über enorme Entfernungen,
- diese Schüler zeigen eine Selbständigkeit und Verantwortung bei der Organisation von Festen und vieles mehr.

Hierin erblicke ich einen untrüglichen Hinweis, daß der herkömmliche Unterricht wesentliche Bedürfnisse, echte Bedürfnisse der Schüler, nicht einmal ansatzweise abdeckt. Dieses Argument sollten Lehrer beherzigen, denn nicht wenige Kollegen fühlen ihre voreingenommene Haltung solchen aggressiven Schülern gegenüber insofern bestätigt, als sie darauf insistieren, daß die Schüler 'schlitzohrig' seien. Sie verhielten sich nur dann so 'umgänglich', 'vernünftig' und 'selbstverständlich', wenn sie Vorteile für sich herausschlügen: nicht am Unterricht der Klasse teilnehmen zu müssen. Das gibt zu denken und liefert den Hinweis darauf, daß dieses Vermeidungsverhalten der Schüler ausschließlich in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterricht zu verstehen ist.
Die Schüler wollen nicht 6 Stunden pro Tag schreibend das Handgelenk bewegen. Die wirklichen Bedürfnisse der Schüler lassen sich nicht mit Lehrermotivationen und pädagogischen Tricks mundtot machen. In Aggressivitäten brechen sie durch. Auch wenn die Schüler 'gut' bedient werden und die ihnen zustehenden 2 Stunden Sport pro Woche bekommen, können kaum daraus gewichtige Gegenargumente hergeleitet werden.

Die Schüler wollen einen sinnvollen Vormittag verbringen, sie wollen wirkliche praktische Aufgaben schaffen, sie wollen sich nicht pausenlos drücken. Erst wenn diese Bedürfnisse abgedeckt werden, dann wenden sich die Schüler auch der Tätigkeit zu, die sie unter den gegenwärtigen Bedingungen 6 Stunden am Tag formal und aggressiv durchführen: Lernstoff zu bewältigen.

Wir müssen die Ursachen dieses Problems tiefergehend betrachten und den festgestellten Widerspruch zwischen dem Verhalten der Schüler im Unterricht und dem Verhalten, wenn sie nicht im Unterricht sind, sondern bei Arbeiten helfen, eingehend betrachten.
Wir müssen das außerunterrichtliche Verhalten der Schüler als Hinweis auf die Gewohnheiten des Verhaltens in ihrer sozialen Umgebung begreifen. Hier liegt

der Ausgangspunkt, durch dessen Verständnis erst das den Lehrern bekannte aggressive Verhalten von Schülern verständlich wird.
Allgemein kann davon ausgegangen werden, daß die Kinder in jeder Altersstufe selbsttätig und unter Anleitung lernen, ihre Umwelt zu erkunden.
Bereits in der frühen Kindheit beginnen derartige Lernprozesse. Zur umfassenden Einführung in dieses Problem kann auf Oerter verwiesen werden:

> "Man kann also diese frühe Zeit der Entwicklung am besten dahingehend kennzeichnen, daß sie alle notwendigen Voraussetzungen schafft, die für den in unserer Kultur notwndigen gewaltigen Lernprozeß erforderlich sind.
> Es muß hervorgehoben werden, daß die während der frühen Kindheit erfolgten Lernprozesse von entscheidender Bedeutung für die weitere Entwicklung sind." (128)

Die hier in Rede stehenden Zusammenhänge der Entwicklung und des Lernens in der frühen Kindheit müssen für unseren Zweck näher bestimmt werden. Dies ist notwendig, um deutlich zu machen, welche Lernprozesse Kinder machen und bereits gemacht haben und in welcher Weise in der Schule mit solchen grundlegenden Lernprozessen umgegangen wird. Damit beleuchten wir den entscheidenden Hintergrund, durch dessen Verständnis der Widerspruch der Zwänge der Institution Schule einerseits und die soziale Identität der Kinder andererseits hinreichend verdeutlicht werden kann.
Betrachten wir in geraffter Form was Kinder von ihrer frühen Kindheit an lernen.
Im Kleinkinderalter versuchen die Kinder zuerst, sich selbst und ihre unmittelbare Umgebung zu entdecken. Sie begreifen das Spiel ihrer Finger, lernen ihre Bezugspersonen und ihre täglichen Bedarfsgegenstände zu erkennen: Flasche, Bett, Spielzeug etc.
Mit zunehmendem Alter erkunden sie beim Prozeß des Laufen-lernens ihr Zimmer, die ganze Wohnung. Unter Anleitung der Eltern lernen die Kinder, sich selbständig in der Wohnung zu bewegen. Dabei müssen sie sich mit bestimmten Gefahren auseinandersetzen, die sie irgendwann einmal allein meistern: die Tischdecke nicht herunterzuziehen, nicht mit Streichhölzern zu spielen, elektrische Geräte ein- und auszuschalten und vieles mehr.
Nach dem selbständigen Verhalten in der Wohnung lernen die Kinder, sich im Haus zu bewegen und von dort aus die unmittelbare Nähe des Hauses zu erkunden, die Straße, das Nachbarhaus, die Mauer, den Zaun, den Parkstreifen, den Spielplatz usw. Die Kinder lernen, sich in 'ihrer' Umgebung zurechtzufinden. Sie gehen ins Lebensmittelgeschäft. Sie wissen, wo es Spielzeug und Süßigkeiten zu kaufen gibt und lernen dabei auch, mit den Realitäten des Straßen-

verkehrs fertig zu werden.
Noch während dieses Lernprozesses kommen die Kinder in die Schule.
Hier werden die gleichen Lernprozesse auf eine neue, allgemeine und theoretische Ebene gehoben. Andere Lernprozesse kommen hinzu. Dabei müssen zurückliegende Lernprozesse ständig aktualisiert und somit automatisiert werden.
Die Kinder müssen morgens aufstehen, sich anziehen, ihre Sachen fertigmachen und pünktlich zur Schule gehen. Sie müssen dabei auf Ampeln achten, Verkehrssituationen beurteilen, in der Schule Räume wiederfinden und auf ständig wechselnde Bedingungen reagieren können.
Irgendwann gibt es auf dem Gehweg Bauarbeiten, irgendwo wird eine Straße ausgebaut, irgendwo lauern 'Feinde', Hunde, Kinder usw.: hierauf müssen die Kinder selbständig entsprechend reagieren. Dabei kommunizieren Kinder. Sie fällen Entscheidungen.
Die Kinder werden im Laufe der Zeit immer sicherer in ihrem Verhalten. Die Eltern bauen darauf, sie schicken die Kinder zum Einkaufen, zum Spiel o. ä.
Die Kinder lernen 'verantwortlich' zu handeln.
Der Erfahrungshorizont der Kinder wird immer größer. Den Eltern gerät es oft völlig außer Kontrolle, was die Kinder schon alles können, was sie bereits gelernt haben, worauf sie richtig zu reagieren wissen.

Die Kinder erwerben eine Identität, indem sie sich rational und emotional mit ihrer Umgebung auseinandersetzen. Dabei findet eine ständige Erweiterung der Erfahrungen statt.

Die öffentlichen Verkehrsmittel werden allein oder mit Freunden und Eltern benutzt. Die Straßen der näheren Umgebung werden mit dem Fahrrad oder dem Roller abgefahren. Neue Interaktionen finden statt. Die Kinder treten mit anderen, fremden Kindern in Beziehung, treten in andere Erfahrungsfelder ein, kommen mit anderen Normen in Berührung und lernen erfolgreich, richtig darauf zu reagieren. Die Kinder lernen, sich mit fremden Erwachsenen auseinanderzusetzen, dem Busschaffner, den Mitfahrern in der U-Bahn, Kunden in Geschäften. Sie stellen Fragen an arbeitende Leute: Polizisten, Postbeamten, Kanalarbeitern, Autofahrern usw.

Während der Grundschulzeit lernen die Kinder - nicht zuletzt auch durch die Schule - ihren Wohnbezirk kennen. Sie treten damit in umfangreiche Beziehungen und handhaben sie ihren Bedürfnissen und Anforderungen gemäß.
In diesem Wechselwirkungsprozeß lernen die Kinder auch, mit Gefahren umzugehen: angefangen von der Art des Ein- und Aussteigens bei öffentlichen Ver-

kehrsmitteln, über die Art, die Straße zu überqueren, Ampeln zu benutzen, fußballspielend sich auf dem Gehweg aufzuhalten, sich bei Regen richtig anzuziehen usw. bis hin zu abenteuerlichen und verbotenen Spielen an S-Bahn- und Eisenbahnböschungen, Baustellen, Brückenpfeilern, Flußufern und vieles mehr.
Dabei bewegen sie sich in unterschiedlichen sozialen Feldern: mit ihren Eltern, mit fremden Erwachsenen, kleineren und größeren Kindern, mit vielen und wenigen Kindern,allein, mit gleichaltrigen, Jungen und Mädchen.

Die Kinder stehen dabei in einem Erfahrungsfeld, durch dessen innere Bezüge und Verflechtungen sich ihre Lebensstabilität, ihre Identität und ihre derzeitige und spätere Persönlichkeit herausbildet.
Das Ergebnis ist:
Die Kinder meistern ihre Umwelt.

Die Erfahrungen der Kinder verfestigen sich. Erfolgreiches Verhalten der Kinder schleift sich ein. Sie wollen entsprechend ihrer sozialen Erfahrungen das gelernte Bedürfnis nach Lernen fortsetzen. Sie sind offen und ungeheuer interessiert. Sie wollen von Erwachsenen ernst genommen werden und darin Anerkennung spüren, daß sie schon viel mehr 'können' als jüngere Geschwister, als Kleinkinder. Sie wollen gemeinsam und solidarisch handeln. Sie wollen allein sein. Sie wollen anderen ihre Erfahrungen mitteilen und sich akzeptiert wissen. Sie wollen arbeiten und altersentsprechende Leistungen vollbringen.

Dabei müssen sie ständig sich mit immer schwieriger werdenden Problemen auseinandersetzen und diesbezüglich die Hilfe anderer (Erwachsener) annehmen und einordnen können. Ohne daß sich die Kinder direkt darüber klar werden, sie erlangen e- e politische Identität. Sie erfahren die familiären Auswirkungen der Arbeitswelt der Eltern und sie übernehmen diesbezüglich Lebens- und Berufswünsche und -chancen.

Auf diesem skizzierten Hintergrund von erfolgreich verlaufener sozialer Entwicklung und Identitätsbildung verhalten sich die Schüler im Unterricht. Sie treten dem Bezugsfeld Schule gegenüber, das Bezugsfeld Schule tritt ihnen gegenüber. Die zentrale Frage für die folgenden Abschnitte lautet: Welche Bezüge zu ihrer erworbenen Identität dürfen die Schüler in der Schule knüpfen?
Anders: wie geht die Schule mit den psychisch verfestigten Strukturen der

bereits erworbenen sozialen Identität der Schüler in der Schule - im Unterricht - um?

3.3 Die Schüler im Widerspruch der Zwänge der Institutionen Schule und ihrer sozialen Identität

Es konnte bisher gezeigt werden, daß die Institution Schule das Verhalten der Lehrer insbesondere über
- die Beamtenpflichten,
- den Rechtsrahmen der Schule,
- oder Monopolisierung der Macht,
- oder Auslegung der Sicherheits- und Ordnungsvorschriften und
- durch lückenlose Verhaltenskontrolle

tiefgreifend beeinflußt. Enorme Widersprüche wurden deutlich. Der Lehrer leidet unter diesen Widersprüchen, die ihm die Institution Schule aufzwingt. Er fühlt es täglich, daß er von den Kindern Verhaltensweisen verlangt, die mit der Wirklichkeit ihrer außerschulischen Lebenswelt nichts zu tun und mit der Wirklichkeit in der Schule oft nur sehr wenig zu tun haben. Die noch heute immer wieder von Eltern zu hörende alte Erziehungsmaßregel für Kinder 'Ihr lernt nicht für den Lehrer, sondern fürs Leben' ist zwar dem Wortlaut nach richtig, gesellschaftlich gesehen aber falsch, sie läßt engagierte Lehrer daher besonders leiden.

Sie können ihr Leiden jedoch weitaus eher psychisch verkraften als die Schüler; Lehrer können ihr Leiden gewerkschaftlich organisiert bekämpfen. Diese Möglichkeit haben die Schüler im Gegensatz zu den Lehrern nicht. Aber nicht nur die Lehrer leiden. Die Schüler leiden ebenso stark - wenn nicht gar stärker -, da sie die Unwirklichkeit in der Schule nicht im geringsten verkraften und gewerkschaftlich organisiert bekämpfen können. Sie können nicht einmal 'aus dem Felde gehen', und sich der Schule entziehen. Die Schüler werden über den Vorgang 'Unterricht' zu Lebensäußerungen, zu Fragen, Antworten, Kritik etc. direkt oder indirekt gezwungen. Zensuren sind der objektive Ausdruck dieses Zwanges.
Entziehen sich die Schüler der Schule äußerlich durch Fernbleiben, geraten sie in die Fänge der Polizei.
Entziehen sich die Schüler der Schule innerlich, durch 'Abschalten', geraten sie in die Fänge der Schule.

Langsam, aber sicher rollt die Welle der Maßnahmen auf sie zu: gesetzlich festgelegte 'Erziehungs'maßnahmen. Trotzdem schaffen es die Schüler immer wieder, sich innerlich der Schule zu entziehen. Bei der ausbleibenden Wirkung von 'Erziehungsmaßnahmen' (inoffiziell: Schulstrafen) erscheint es so, als könne erst an der Erfolglosigkeit der Strafen deutlich werden, daß bei Schülern in solchen Fällen auf ernstzunehmende Probleme zu schließen sei. Um diese Probleme müsse sich die Schule - die Lehrer glauben das dann auch - verantwortlich kümmern. Die Überweisung der Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen sind dann wirklich die 'letzten' Maßnahmen dieser unseligen Kette.

Dies wissen auch die Schüler. Sie können ihr Leiden nicht lösen, weder durch richtige innerliche, noch durch äußerliche Flucht.
Das Leiden der Schüler kann als Krankheit diagnostiziert werden:

> "Die Krankheit, die Schule heißt." (129)

Aufgrund meiner Arbeit kann dieses Leiden der Schüler nicht nur benannt, sondern auch unter Einbeziehung der vorangegangenen Abschnitte der Organisationsformen der Institution Schule, die das Lehrerverhalten nachhaltig beeinflussen, nachvollziehbar beschrieben werden:

> "Die Schule ist für die Kinder nicht zum Lachen; denn wenn sie sie leicht nehmen, sich ihr gegenüber so verhalten, wie es ihren Wünschen und Bedürfnissen entspricht, kriegen sie es mit Eltern, Lehrern und in Extremfällen mit der Polizei zu tun. Im Laufe der Schulzeit verlagert sich dieser Konflikt immer mehr nach innen, ohne damit aber aus der Welt zu sein. Unter der Oberfläche schwelt er weiter, durchzieht er die ganze Schülerpersönlichkeit. Die verdrängte Seite der Persönlichkeit fordert langfristig ihren Tribut, der erlebte Mangel ist ständig gegenwärtig: in der Angst, die total geworden ist; in der versteckten oder offenen Aggression; (Hervorhebung, U.D.) in dem Konsum von Drogen und Bergen von Süßigkeiten; in dem fortschreitenden Verfall der Lern- und Leistungsbereitschaft." (130)

Als Maßstab für dieses Leiden der Schüler muß der Grad der Ausprägung ihrer sozialen Identität angesehen werden.
Eingedenk dessen, welche Fähigkeiten Schüler sozialisationsbedingt aufweisen und wie sie das Herantreten an die sie umgebende Wirklichkeit gelernt haben, ist es folgerichtig, wenn davon ausgegangen wird, daß Schüler ihre soziale Identität auch in der Schule leben, probieren, erfahren, anwenden und fortführen wollen. Kein Schüler will aus der Verantwortung, die er Nachmittag für Nachmittag mit Erfolg ausübt, während des Schulvormittages durch den Lehrer entlassen werden.
Darauf jedoch zielt der Unterricht ab. Der Schüler wird vom Lehrer mit einem

Netz von Vorstellungen, Verhaltensweisen und richtungsweisenden Normen überworfen, dessen identitätsvernichtender Kraft er sich zu erwehren versucht; dies macht den Schüler hilflos und aggressiv.

Identitätsgerechtes, verantwortliches Handeln auf Seiten des Schülers bedingt Sanktionen von seiten der Lehrer (und Eltern).
Der Schüler ist gegen seine tendenzielle Entmündigung völlig hilflos.
Die folgenden Abschnitte mögen hierfür nachdenkliche Diskussionsbeispiele liefern:

1. Wofür die Schüler die Verantwortung tragen
2. Die Unterrichtsrealität
3. Die Auswirkungen der baulichen Bedingungen
4. Die Einflüsse durch andere Personen
5. Die Unterrichtsinhalte.

3.31 Wofür die Schüler die Verantwortung tragen

Folgende weitverbreitete aber unhaltbare These sei an den Anfang dieses Abschnitts gestellt:

> In der Schule beginne der Ernst des Lebens, die Schüler trügen für Schulerfolg oder Mißerfolg selbst die Verantwortung.

Trotz gegenteiliger Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten stellt diese veraltete Auffassung in der heutigen Zeit noch immer die Meinung eines Großteiles der Elternschaft dar, und dementsprechend ist diese Sichtweise der Eltern im Bewußtsein der Kinder wiederzufinden.

In der Realität zeigt sich jedoch, daß viele Kinder, die eine derartige Ansicht von ihren Eltern übernommen haben, sich im Unterricht entgegengesetzt, nicht 'verantwortlich', verhalten. Aus ihrem 'unverantwortlichen' Verhalten im Unterricht geht hervor, daß sie im Widerspruch zwischen Denken und Handeln stehen. Die Kinder sagen zwar, daß sie für ihren Schulerfolg (oder -mißerfolg) die Verantwortung trügen. Sie verhalten sich jedoch im Unterricht so andersartig und oft scheinbar 'verantwortungslos', daß nicht einmal mehr rudimentär zu erkennen ist, daß die Schüler zumindest verbal vorgeben, für ihren Schulerfolg die Verantwortung zu tragen.
Es wird deutlich, wie aufgesetzt und realitätsfern solche Theorien bei Schülern sind.

Schon viele Eltern- und Lehrergenerationen haben daher erfolglos versucht, ihren Kindern die These ins Bewußtsein zu 'pauken', daß die Schüler selbst für ihren Erfolg oder Mißerfolg die Verantwortung trügen. Eltern (und Lehrer) konnten damit das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht nicht im geringsten verändern, lediglich die leere Hülse des Satzes bleibt den Kindern im Bewußtsein haften. Daherentsteht fälschlicherweise der Eindruck, als müsse man sich mit diesem Widerspruch von Verhalten und Bewußtsein bei Schülern als einer quasi 'naturgegebenen' Wahrheit abfinden. Man beruhigt das eigene Gewissen, indem man meint, daß andere Kinder in gleicher Weise widersprüchlich reagieren, so seien nun mal Kinder.

Doch der Anschein trügt. Dies hat Gründe. Auf eine geradezu tragische Art verhalten sich die 'verantwortungslos' handelnden Kinder völlig folgerichtig. Denn nicht ihr Verhalten, ihre Praxis ist falsch, sondern falsch sind ihre von den Eltern übernommenen Gedanken; ihre Theorie, daß sie in der Schule für ihr Schuldasein selbst die Verantwortung trügen. Nicht aus schönen Gedanken, Theorien, sondern aus dem 'unverantwortlichen' Verhalten der Schüler, aus ihrer Praxis ist die Wahrheit zu entfalten. Daher soll die These aufgestellt und verifiziert werden, daß die Ursachen der sehr häufig festzustellenden und wie oben erwähnten Widersprüchlichkeit von Denken und Handeln der Schüler nicht in den Schülern (erst recht nicht als Merkmal auf der Stufe eines 'Naturgesetzes'!) sondern in der Schule zu suchen sind. Wenn die Schüler sich 'unverantwortlich' ihrem Lernerfolg gegenüber verhalten, d. h. den Unterricht stören und sie scheinbar als 'verhaltensgestört' in Erscheinung treten (und zusätzlich noch dementsprechend folgenreich etikettiert werden), so muß dies von Schülern als konsequenter - wenn auch mißlungener - Versuch aufgefaßt werden, entsprechend ihrer sozialen Identität auf die Bedingungen des Schullebens zu reagieren. Immer wieder hören die Schüler in der Schule von 'ihrer' Verantwortung. Doch vergessen die Lehrer (und Eltern), daß in der Schule die Möglichkeiten, als Schüler in eigener Verantwortlichkeit zu handeln, wesentlich geringer sind, als Eltern und Lehrer das wahrhaben wollen. Die Möglichkeiten der Schüler, den organisatorischen Ablauf bezüglich des Lernens in der Schule - und somit indirekt vermittelt ihre wesentlichen Lernprozesse - in eigener Verantwortlichkeit zu handhaben, sind äußerst minimal.
Wie ist das zu verstehen?

Durch einen fest vorgegebenen und auf der Grundlage von Gesetzen von der

Schulleitung - nicht von den Schülern - erstellten Stundenplan ist es keinem Schüler möglich, den formal durchorganisierten Lernablauf eines Schulvormittages bedürfnisgerecht umzugestalten. Damit soll nicht etwa einer Organisierung von Lernprozessen widersprochen werden. Im Gegenteil, gesellschaftlich notwendiges Lernen muß optimal organisiert werden, wenn es erfolgreich verlaufen soll. Folgende wesentliche Grundfrage ist jedoch dabei immer zu berücksichtigen: mit welchen Motivationen und Gefühlen setzt sich der Lernende mit den Strukturen des organisierten Lernens (z. B. dem Stundenplan) in Beziehung? Kann er die Strukturen annehmen? Kann er sich mit ihnen identifizieren? Sind sie alters- bzw. entwicklungsgemäß und lernfreundlich ausgerichtet? Entsprechen sie den Bedürfnissen der Lernenden?

Zugespitzt formuliert müßte jeder Stundenplan in Schulen so erstellt sein, daß diese Fragen von Schülern mit 'ja' zu beantworten wären. In der vorherrschenden gesellschaftlichen Realität erweist sich das aber als Utopie: die Schüler müssen zum Lernen 'überredet' bzw. gezwungen werden, wenn alle Überredungskünste des Lehrers versagen. Selbstverständlich muß dabei der Gegeneinwand berücksichtigt werden, daß Lernen teilweise harte Arbeit darstellt und Arbeit im Widerspruch zu momentanen Bedürfnissen des Schülers stehen kann. Dies ist für niemanden - auch für Schüler nicht - zu ändern. Daher soll hier nicht der These nach totaler Bedürfnisbefriedigung das Wort geredet werden. Das wäre unrealistisch und falsch. Trotzdem - und das ist kein Widerspruch - müssen folgende Fragen gestellt werden, um das Lernen optimal zu gestalten:

- welche Bedürfnisse bei unseren Schülern entsprechend ihrer sozialen Identität aufgrund des stundenplandurchorganisierten Lernens nicht befriedigt werden können;
- in welcher Intensität die Schüler wirklich 'verantwortlich' ihren Schulvormittag mitgestalten.

Die Beantwortung dieser Fragen läßt Rückschlüsse über die Ursachen von Schülerverhalten zu. Wir wollen uns zuvor die Ansprüche des Berliner Rahmenplanes vor Augen halten:

> "Die durch Anlage und Erfahrung vorgeformten Individualitäten sind der Ausgangspunkt jeder wirksamen Lehrplanung ...
>
> Die Schüler werden um so eher bereit sein, Wissen durch Fragen und Widersprüche zu fördern, je mehr sie spüren, daß sie sozial anerkannt und ihre Bemühungen unterstützt werden." (131)

Es kann sicherlich nicht als überinterpretiert angesehen werden, wenn wir

davon ausgehen, daß in solchen Formulierungen "vorgeformte Individualitäten", soziale Anerkennung" etc. die Inhalte widerspiegeln, die ich im Abschnitt 3.2 unter dem Begriff 'soziale Identität' gefaßt hatte.

Als Anspruch bzw. als Willensklärung nimmt die Schule Bezug auf die soziale Identität der Schüler. Wir müssen jedoch den Maßstab der Praxis anlegen bzw. die Wirklichkeit betrachten, ob die Schule ihre Ansprüche auch erfüllt.

Um Punkt 8.00 Uhr muß sich ein Schüler mit dem Stoff eines bestimmten Faches auseinandersetzen. In der ersten Stunde hat er beispielsweise Deutsch.

Schon wenige Sekunden nach Stundenanfang wird ihm mitgeteilt, welche Materialien auf der Bank liegen sollen. Die Schüler sollen die Sprachbücher, ein bestimmtes Deutschheft (z. B. das Deutschheft Nr. 2) und die Federtasche herausnehmen.
Da jeder Lehrer weiß, welche enormen Ablenkungsreize von anderen, nicht zum augenblicklichen Thema dazugehörigen Gegenständen ausgehen können, und er im Interesse aller Kinder eine aufmerksame Mitarbeit für das Thema 'Zusammengesetzte Nomen' fordert - daher ist klar, daß kein Lesebuch, kein Rechenheft, kein Comic, keine Süßigkeiten o.ä. auf dem Tisch liegen dürfen. Der Lehrer will, daß alle Schüler viel lernen.

> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung dafür, die Materialien auf den Tisch zu legen, die er (zu dem durch den allein vom Lehrer geplanten Lernprozeß) für notwendig erachtet.

Alle Hefte und Bücher sollen - um Ablenkung zu vermeiden - zugeschlagen auf dem Tisch liegen. Das Wortangebot Haustür, Hoffenster, Gartenlaube, Weinglas etc. erscheint mittels Wortkarten, Overheadprojektor oder Tafelbild etc., vor den Schülern und wird vom Lehrer 'lehrend' den Schülern dargeboten.

> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung dafür, was mit den dargebotenen Wörtern nun geschehen soll.

Der Lehrer arbeitet mit seinen Schülern an diesen Wörtern in einer mündlichen Phase: Lesen, Erklären, Fragen, Antworten.
Nach dieser Phase müssen alle Kinder das Sprachbuch Seite 56 aufschlagen, auf der die gleichen Wörter und andere mehr wiederholt dargeboten werden und die Schüler sie erneut lesen sollen. Die Hefte bleiben selbstverständlich noch zugeschlagen, damit der Lesevorgang, der vielen Kindern in der 4. Klasse noch enorme Schwierigkeiten bereitet, nicht gestört wird.
Nun hat der verantwortungsbewußte Lehrer - wie gelernt - 5 Minuten lang Eigenverantwortlichkeit im unterrichtlichen Handeln der Schüler eingeplant:

Die Schüler sollen neue sinnvolle Wörter zusammenstellen wie "Glastür, Weingarten etc."

Lehrer und Schüler arbeiten: diese Tätigkeit heißt Unterricht. Alle - Lehrer und Schüler - versuchen dabei, einigermaßen heil über die Runden zu kommen. Am Ende der Stunde sollten die Schüler als ein wesentliches Lernziel gelernt haben, daß eine Haustür eine Tür ist, was aus dem Grundwort hervorgeht, während aus dem Bestimmungswort Haus eine nähere Bestimmung deutlich wird, wo sich die Tür befindet. Während der 45 Minuten Unterricht wurde gelesen, geschrieben, zugeordnet, zugehört, überlegt usw. Es klingelt, und die Kinder dürfen jetzt ihre verdiente Pause haben.

> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung dafür, wieviel und in welchen Zeiträumen gearbeitet wird und wann und wieviel Zeit zur Pause zu nehmen ist.

5 Minuten Pause werden dem Schüler zugestanden. Das reicht für kein erholsames Spiel. Trotzdem beginnen die Kinder irgendwie zu spielen. Das Spiel muß 2 oder 3 Minuten später zum Unterrichtsbeginn durch den Lehrer - teils mit latentem Druck - abgebrochen werden. Die zweite Stunde beginnt. Es ist nun Mathematik dran.

> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung dafür, mit welchen Inhalten er sich in der 2. Stunde beschäftigen darf.

Hinsichtlich der 'Verantwortlichkeit' des Ablaufes und der Aktivitäten unterscheidet sich diese Stunde nicht von der Deutschstunde. Das den Schülern übergeworfene Netz von Erwartungen und Aktivitäten ertragen sie in der 2. Stunde noch. Ihre Bedürfnisse nach sozialer Identität verlangen erst später ihren Tribut.

Es ist große Pause. Die Kinder stürmen den Schulhof, denn in 15 Minuten können sie schon etwas Sinnvolles spielen. Ob sie allerdings lieber in der Klasse spielen wollen oder nicht, diese Entscheidung wird ihnen durch die Schule vorbestimmt. Alle Kinder werden mehr oder weniger freundlich auf den Hof geschickt (im Sommer gibt es dabei kaum Probleme). Nach 15 Minuten müssen sie wieder die Klassenräume aufsuchen, der hofaufsichtsführende Lehrer sorgt für Pünktlichkeit.

In der 3. Stunde haben die Schüler Sachkunde. Noch von der Hofpause völlig außer Atem, mit hochroten Köpfen und die Ereignisse der Hofpause noch auf den Lippen tragend, wartet der Lehrer auf Unterrichtsruhe. Er 'muß' die Kinder mit dem Thema 'Leiter oder Nichtleiter' konfrontieren. Ein Wortangebot

der mittels Stromprobe zu prüfenden Materialien erscheint an der Wand. Die entsprechenden Materialien werden 'ausgeteilt'. Austeilen bedeutet, der Lehrer verlangt, um nicht gleich ein Chaos von Kinderaktivitäten und -lautstärke zu produzieren, daß die Schüler die Materialien vor sich auf den Tisch legen und sie sachgerecht benennen, um sicher zu gehen, daß alle Schüler die Gegenstände bzw. Materialien sachgerecht bezeichnen können, mit denen sie hantieren. Damit beim späteren Aufschreiben keineorthographischen Fehler in den Heften erscheinen, dürfen nur die Materialien geprüft werden, die der Lehrer ausgeteilt hat und deren Wortbild für die Schüler sichtbar ist.

> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung dafür, wieviel Materialien geprüft werden und welche.
> Nicht der Schüler trägt die Verantwortung über Intensität seines Neugier- und Lernverhaltens.

Die Stunde läuft nach dem gleichen Muster von Anweisungen zur Ordnung und Überschaubarkeit der Lernprozesse ab. Wenn der Lehrer Schülerfragen und scharfsinnige -äußerungen überhaupt noch akustisch wahrnehmen will, dann tut er gut daran, die gegebenen Anordnungen nach Unterrichtsruhe und -ordnung auch irgendwie durchzusetzen.

Im Laufe der Zeit nimmt die Müdigkeit der Schüler langsam zu, entsprechend proportional nimmt die Aufmerksamkeit ab: harte Befehle werden nötig. Die einseitige Berieselung der Schüler durch den Lehrer hat ihren Höhepunkt und ihre Grenze erreicht - auch dann, wenn - wie es gefordert wird - die Lehreräußerungen pädagogisch-didaktisch sinnvoll auf ein Minimum reduziert wurden. Eine Schreibphase wird notwendig. Ruhe. Die Stunde ist beendet.

> Nicht die Schüler tragen die Verantwortung dafür, welches Unterrichtsthema sie weiterverfolgen oder welche angefangenen Arbeiten sie u. U. fortführen oder beenden möchten.

In der 4. Stunde wird Musikunterricht erteilt. Lehrer kennen es: Den Schülern kann kaum ein kleiner Spielraum gegeben werden, den sie nicht für ihre (unterrichtsfernen) Interessen ausnutzen würden. Das Singen verführt zu Kaspereien. Hieran wird deutlich, daß die Kinder keine Kraft mehr haben, sich weiterhin im Ausblenden bzw. im In-Schach-Halten ihrer sozialen Identität abzumühen. Das pädagogisch-didaktische Netz der Unterrichtsplanung wird von den Schülern als über Gebühr einengend empfunden. Die Schüler 'sprengen' es.

In der Lehrerausbildung spricht man ungeheuer scharfsinnig vom Ausbrechen der Schüler (aus dem Käfig des didaktisch völlig durchgeplanten Unterrichts).

Allerdings gälte es, dieses Ausbrechen durch eine gute Unterrichtsplanung zu verhindern. Leider wird dabei nicht gesehen, welche (psychische) Notwendigkeit des Anspannungsabbaus hinter diesem richtigerweise erkannten 'Ausbrechen' der Schüler steckt. Daher müßte die Didaktik an diesem Punkt einen völlig anderen, neuen Weg beschreiben. Aus dem Alten schaut bereits das Neue hervor. Darunter verstehe ich folgendes.

Insbesondere die didaktisch fähigen Lehrer müßten das Ausbrechen der Schüler positiv und als für die Schüler notwendig begreifen und diesbezüglich ihre unterrichtlichen Maßnahmen treffen. Dieser Ansatz, der den Schülern in ihrer Wirklichkeit gerecht werden könnte, wird aber nicht gesehen und entfaltet - in der gesamten Lehrerausbildung nicht. Dafür wird das Netz der 'Unterrichtsplanung' rigide enger gezogen. Eine kleine Phase (3 Minuten) des Ausbrechens wird für die Schüler als 'progressives' Element in jede Unterrichtsstunde eingebaut. Die Schüleraktivitäten werden vom Lehrer genau antizipiert und 'verplant', um den Schülern keine oder eine kurze, kontrollierte Gelegenheit zum Ausbrechen zu geben. Diese Rechnung geht nicht immer auf. Aggressivität ist die Folge. Es folgt die 10-Minuten-Hofpause, die zweite große Puase. Toben. Prügeln.Schubsen. Die Kinder gehen zum Schwimmen.

Noch während der Pause müssen sich die Schüler vor der Klasse aufstellen, um mit den zwei sie begleitenden Lehrern geschlossen und verkehrssicher den 25 Minuten dauernden Weg zum Schwimmbad antreten zu können. Um von den 2 Schulstunden einschließlich der den Kindern vorenthaltenen 10-Minuten-Pause wenigstens de facto 30 Minuten Zeit zum Schwimmen zu haben, gilt es für die Schüler, keine Zeit zu vertrödeln. Damit die Klasse vorschriftsmäßig geschlossen über die Ampelphasen bei 'grün' geführt werden kann, müssen die Schüler während des Weges oft ermahnt werden, z. B.

- sich nicht zu streiten,
- keine großen Lücken zum Vordermann entstehen zu lassen,
- sich nicht gegenseitig zu schubsen,
- nicht nachhinten zu laufen,
- das Badezeug nicht durch die Luft zu werfen,
- nicht zu fünft nebeneinander zu gehen,
- auf Fußgänger zu achten,
- nicht mit Steinen oder Stöcken zu werfen,
- keine keine Klingelanlagen an Wohnungstüren o. ä. zu bedienen und vieles mehr.

Es scheint, als müssen diese Ermahnungen vom Lehrer auf die Kinder geradezu 'einprasseln', um zu vermeiden, daß aus der festen Gemeinschaft der Schwimmklasse eine lose Anzahl sich in unüberschaubaren Entfernungen auf dem Gehweg oder der Straße schubsender Schüler entsteht. Durch die ständige Gängelung durch den Lehrer und aufgrund der Geschehnisse aus dem Schulvormittag verhalten die Kinder sich nicht im entferntesten so vernünftig und situationsgerecht wie sie vermittels ihrer sozialen Identität dazu in der Lage wären. Die Folge ist, der Lehrer muß aus 'Aufsichtspflichtgründen eingreifen': Streit schlichten, ermahnen, drohen, die Kinder vorwärts schieben etc. Facit: Die Kinder verhalten sich orientierungslos, aggressiv und kleinkindhaft als Antwort auf die permanente Entbindung aus altersgemäßer Verantwortung.

Erschwerend für die Situation kommt hinzu, daß der Schwimmlehrer die Klasse nicht genau kennt und von daher nicht immer den richtigen Weg findet, auf die Kinder so einzugehen, daß das beabsichtigte Vorhaben (die Hinführung der Klasse zum Schwimmbad) möglichst reibungslos und verkehrssicher durchgeführt werden kann.

> Nicht die Schüler tragen die Verantwortung für die Vorkommnisse auf dem Weg zum Schwimmbad und das einigermaßen pünktliche Ankommen.

In der Vorhalle des Schwimmbades angekommen rennen die Kinder - sie gehen nicht - erst einmal in den Umkleideraum zu ihren Schränken. Dabei werden sie sogleich vom Bademeister angebrüllt, daß sie aus Gründen der Ausrutschgefahr nicht laufen und nicht so laut sein sollen. Für die Einhalt der vorgeschriebenen Ordnung sorgen lautstark die Bademeister - allerdings sorgen ebenfalls die Schüler für eine die Bademeister nervende entsprechende Lautstärke. Die Schüler sind teilweise so laut, daß in der Tat die Reizschwelle für Geräusche Erwachsener stark strapaziert wird, und der Krach der Schüler jenseits der Grenzen der unerträglichen Lärmbelästigung liegt. Eine weitere Folge ist, daß die Schüler mit normalem stimmlichem Einsatz nicht mehr zu erreichen sind. Lehrer müssen brüllen, werden aggressiv und heiser. Da manche Schüler vom Schulvormittag und vom anstrengenden Weg zum Schwimmen (schul-) müde sind, dauert das Ausziehen teilweise so lange, daß man die Schüler auffordern und teils antreiben oder sogar hetzen und sie daran erinnern muß, nicht die Seife, Badekappe, Waschlappen oder Badehose zu vergessen - dies auch, um sie vor dem teils unfreundlichen Rügen mancher herrschsüchtig erscheinenden Bademeister zu bewahren.

> Nicht die Schüler tragen die Verantwortung für die Art und Dauer des Umziehens vor dem Schwimmen.

Aus Gründen der Unfallgefahr müssen die Kinder im Schwimmbad nur das machen, was der Lehrer sagt und beaufsichtigt.
Sie müssen sich nach dem Programm des Lehrers bewegen: Rückenschwimmen, Startsprünge, Wassergewöhnungsübungen, Tauchen, Spiele.

> Nicht die Schüler tragen die Verantwortung für die Entwicklung von Mut, Sprunghöhe und der Schwimmfertigkeiten. Nicht die Schüler tragen die Verantwortung für den Umgang miteinander.

Am Ende der 30 Minuten Schwimmzeit will natürlich kein Schüler aus dem Wasser. Ermahnungen und Drohungen folgen einerseits, das Herausfinden wollen, wo der Lehrer harte Grenzen setzt, andererseits. Duschen. Die Kinder müssen unter der warmen Dusche förmlich 'hervorgezerrt' werden, damit sie sich abtrocknen und anziehen. Es gibt allerdings auch nicht wenige Schüler, die das im Elternhaus nie richtig gelernt haben. Sie können es nicht in der notwendigen Kontinuität - außerdem macht sich die durch den Vormittag und das Schwimmen verursachte Müdigkeit stärker bemerkbar. Das Umziehen - und im Winter das Haarefönen - dauert lange. Um den 'normalen' Straß der Kinder durch den Lehrer nicht unerträglich werden zu lassen, erweist es sich als notwendig, die wertvolle Zeit des direkten Schwimmens auf 25 oder 23 Minuten zu reduzieren, um den Streß des Antreibens und Hetzens beim Umziehen zu vermeiden. Verständlicherweise beklagen sich die Kinder über die fehlenden Minuten zum Verbleib im Wasser. Diesen Konflikt verbal zu bearbeiten, daß sie sich 'normal schnell' abtrocknen und anziehen sollen und auf dem Rückweg als Klasse geschlossen 'normal ordentlich', ohne zu trödeln und hintereinander gehen sollen, ist mit den gestreßten Schulkindern mittlerweile nicht mehr möglich. Sie sind nicht mehr aufnahmefähig.

Der Rückweg gestaltet sich für Schüler wie Lehrer noch anstrengender als der Hinweg. Die Schüler verhalten sich z. T. nicht so, als daß man merken könnte, daß eine geschlossene Schulklasse auf dem Rückweg zu ihrer Schule ist. Für Lehreräußerungen haben die Kinder 'abgeschaltet'. Für die Kinder ist die Schule bereits beendet. Da die Lehrer aus Erfahrung wissen, daß bei einem derartig desorientierten Schülerhaufen eine erhöhte Unfallgefahr besteht, müssen sie dementsprechend mehr auf 'Ordnung' achten.
Das Problem dabei ist, daß die Schüler zu diesem Zeitpunkt durch den Lehrer nichts mehr inhaltlich aufnehmen: keine Belohnungen, erst recht keine Strafen, die in der konkreten Verkehrssituation (den Krach vorbeifahrender schwerer LKWs, Fußgänger, Ampeln etc.) auch nicht durchführbar wären - und generell problematisch sind. Auf eine für alle an den Nerven zehrende Art werden

die Kinder vom Lehrer über die Fußgängerüberwege geschimpft und gedrückt. Dabei spielen sie mit Glasmurmeln, spielen Kartenspiele, schießen mit Zwillen, Wasserpistolen o. ä. Nachdem Ermahnungen der Schüler, für einen geordneten Rückweg mit Sorge zu tragen, teils akustisch durch den Verkehrslärm nicht angekommen, teils von den Schülern aus anderen Gründen in den Wind geschlagen worden sind, sammelt der Lehrer die den Vorgang des ordentlichen Gehens störenden Gegenstände ein. "Diebstahl", brüllt ein Schüler provokativ. Blicke. Schweigen. Wut auf beiden Seiten. Schüler und Lehrer sind das gewohnt. Alltag.

Der Rückweg hat 8 Minuten länger als üblich gedauert: man mußte auf zuviel Raufereien, Stehenbleiben, Warten auf Geschlossenheit des Klassenverbandes, Schubsen und In-die-Hacken-Treten - obendrein noch 'pädagogisch sinnvoll' - reagieren. Lehrer und Kinder sind sauer.
In der Schule angekommen holen die Kinder ihre Schulmappen, die Klassenräume werden verschlossen und die Schüler liegen zum ersten Male von Lehrerforderungen unbehelligt auf dem teppichbodenbelegten Flur und 'erleben' ihren Zustand der psychischen und physischen Erschöpftheit. Die Schule ist aus.

Ende des Unterrichtsvormittages: 13.35 Uhr.

Schlußfolgerung:

Bei solchen Tagesabläufen von 'Verantwortlichkeit' der Schüler zu sprechen, ist - gelinde ausgedrückt - sicherlich fragwürdig.

Dem widerspricht es auch nicht, wenn die Lehrer in den Unterricht minutenlange Phasen einbauen, in denen die Schüler 'eigenverantwortlich' handeln sollen.

Solche wie oben beschriebenen Tagesabläufe in ihrer ungeheuren Vielzahl formen im Laufe der Schulzeit das Bewußtsein der Schüler in negativer Weise und stehen im krassen Widerspruch zu dem Streben nach Verwirklichung ihrer sozialen Identität.

In nahezu jeder Minute des Tagesablaufes in der Schule treten die Lehrer mit den Schülern in Kontakt, in jeder Minute wird gelernt. In jeder Minute nehmen die Lehrer einen negativen Bezug zur sozialen Identität der Schüler: Sie wird verleugnet, auf sie wird kaum ernsthaft Bezug genommen.

3.32 Die Hektik der Unterrichtsrealität

Die Realität des täglichen Unterrichts kann sehr leicht aus den politischen Forderungen der Lehrergewerkschaft erschlossen werden. Folgende allgemeinen Aussagen des DGB zu bildungspolitischen Grundsätzen seien hier an den Anfang gestellt. Aus dem Material, was Lehrer zusammengestellt haben, wird deutlich, welche Ansprüche der Unterricht in unseren Schulen allgemein nicht erfüllt.

> "1. Die Begabungen und Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen aller Bevölkerungsschichten sind in allen Phasen eines integrierten Bildungssystems optimal zu fördern.
> Die Chancengleichheit der Geschlechter ist herzustellen.
> 2. Das Bildungsangebot muß durch Erziehung zur Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft den einzelnen zur Kontrolle und Mitbestimmung bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen befähigen. Es muß die individuelle Lebensgestaltung bereichern.
> 3. Der Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist sowohl in der Organisation als auch in den Lehrplänen der einzelnen Stufen und Zweige des Bildungswesens aufzuheben. Diese Zusammenfassung wird u. a. die geistige Beweglichkeit sichern, die Anpassung an berufliche Veränderungen ermöglicht." (132)

Diese Grundsätze des DGB münden in allgemeinen und grundlegenden Forderungen wie z. B. der Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems usw. Hinsichtlich der konkreten Unterrichtsdurchführung besteht die Forderung nach dem Abbau der Pflichtstunden für Lehrer mit dem Ziel der Verringerung von Streß und der Intensivierung pädagogischer Prozesse bei Schülern. Dabei wird davon ausgegangen, daß eine qualitative Betreuung der Schüler unter den vorliegenden Bedingungen des Unterrichtsstresses und der -hetze leidet. Nicht zuletzt wird der den Lehrern auferlegte Druck weitergegeben und auf die Kinder abgewälzt. Dies ist allgemein bekannt. Kinder haben keine Gewerkschaft. Schüler können diesen Mechanismus der Abwälzung des Lehrerstresses auf sich zwar fühlen, aber nicht rational erkennen und formulieren. Sie setzen ihre Empfindungen in unverständlich anmutendes Verhalten um und werden fälschlicherweise als das abgestempelt, was sie nicht sind: 'verhaltensgestört'. Hieraus folgt, daß die Frage untersucht werden muß, wie sich dieser Zusammenhang - der Übertragung des Lehrerstreß' auf die Schüler - in der Unterrichtsrealität im Schulalltag widerspiegelt.

Ich gehe davon aus, daß das folgende mit Sicherheit sinnvolle Prinzip von Lehrern tagtäglich durchgeführt wird: die 45 Unterrichtsminuten für die Interessen der Schüler voll zu nutzen, um den Unterrichtserfolg und Lernfort-

schritt der Schüler zu optimieren. Dieses Prinzip soll in diesem Abschnitt realitätsbezogen beleuchtet werden. Das hat zugleich den Vorteil, die immer wieder zu hörende Erfahrung von Lehrerpraktikanten, 'durch einen Schulvormittag getrieben zu werden', verständlich zu machen.
Der 'formale' Unterricht beginnt morgens um 8.00 Uhr.
Der wirkliche Unterricht beginnt für den aufmerksamen Lehrer bereits beim Betreten des Schulgebäudes. An der Art, wie die als problematisch bekannten Schüler sich vor der Schule in die Schule bewegen, kann der Praktiker 'sehen' und sich darauf einstellen: daß bei bestimmten Schülern im häuslichen Bereich vermutlich Vorfälle geschehen sind, aufgrund derer mit störenden Aktionen dieser Schüler (und damit immer auch einer größeren Anzahl von mitbeteiligten Schülern) zu rechnen ist.
Noch bevor der Lehrer das Gebäude betreten hat, hat er schon einmal freundlich den Streit einiger Schüler geschlichtet, die sich schubsend, drängelnd und boxend vor der Eingangstür herumdrücken, um als 'erster' ins Schulgebäude zu kommen, um dann wieder als 'erster' vor der verschlossenen Klassenzimmertür zu stehen, um nach dem Aufschließen wiederum als 'erster' in der Klasse zu sein. Ein solches irrationales Verhalten vollzieht sich so heftig, daß einem beim Aufschließen der Schlüssel im Schloß verbogen wird.
Für manche Kollegen ist die Intensität dieses kaum zu erklärenden Verhaltens vieler Schüler der erste Anlaß, die sowieso schon reduzierte Schullust weiter zu reduzieren. Nach dem Betreten des Lehrerzimmers erfährt man 3 Minuten vor Unterrichtsbeginn, daß Frau X. oder Herr Y. krank sei und die Klassen aufgeteilt werden müssen. Jeder Kollege, der eine Klasse gleicher Klassenstufe führt, bekommt einfach 10 Schüler in die Klasse 'gesteckt'. Dieser Sachverhalt, daß man als Lehrer völlig unvorbereitet 10 fremde Kinder in seiner Klasse sitzen oder mangels Plätzen stehen hat, führt zu Reaktionen bei den eigenen Kindern. Diese Tatsache stört den Unterricht ungemein, wenn in der eigenen Klasse mühsam ein persönliches Klima aufgebaut werden konnte, aufgrund dessen die Schüler gut lernen, und sich selbst als Gestalter des Unterrichts begreifen, indem sie ansatzweise

- sich selbst und ihre Bedürfnisse einbringen,
- Hemmungen verlieren,
- den Unterricht als 'ihren' Unterricht begreifen und Unterricht als 'ihr' soziales Lernfeld empfinden.

An dem angedeuteten Beispiel der 10 neuen Kinder im Unterricht soll dies belegt werden. Die 10 fremden Kinder stehen nach ein paar Aufforderungen ir-

gendwo in der Klasse herum. Der Streit um die Plätze ist vorerst abgebrochen. Die Klasse hat Sachkunde.
Das vorbereitete Sachkundethema war - wie oft in Sachkunde - auf das Einbringen persönlicher Informationen ausgerichtet: beispielsweise, wie haben die Eltern auf die Frage reagiert, ob nach dem Nachmittagsturnen alle Kinder nackt duschen dürfen?
Die Schüler waren eigenmotiviert wie selten im Unterricht, da es um ihre Interessen ging. Die Nacktduscher in der Klasse hatten sich bei den anderen Kinder, die nicht nackt duschen wollen, beklagt, sie sollten sich beim Duschen nicht ausschließen. Nicht nur ich als Lehrer, auch die Kinder merkten es: hier ging es nicht formal um Schule, um Unterricht oder um ein (vom Lehrer 'diktiertes') Thema, sondern um ihre Realität. Hierbei hatten meine dahingehenden Verstärkungsmechanismen offensichtlich Erfolg.
Zu Beginn einer derart wichtigen Stunde für die Kinder werden nun 10 krakelende Nachbarschüler in die Klasse geschoben. Alle Schüler meiner Klasse reagierten spontan, was 'die' aus der 3 b denn hier wollten, worauf gleich einige aus der Klasse 3 b antworteten, daß meine Schüler das gar nichts anginge und daß sie selber außerdem viel lieber rausgehen würden aber leider gezwungen wären, hier jetzt im Unterricht mitzumachen. Ätsch.

Darauf kam von den Kindern meiner Klasse die empörte Frage, warum die Schüler aus der 3 b gerade in unserer Klasse mitmachen müßten, wir wollten doch jetzt über das Duschen reden. Zu betonen ist, daß man als Lehrer mit geübtem Blick es den Kindern, die nicht ihren Unmut geäußert haben, sofort ansehen kann, daß sie sich nicht so detailliert und offen äußern werden - wenn überhaupt -, wie sie es in der normalen Klassensituation ohne die fremden Schüler getan hätten.

Um sich als Lehrer bei der lautstark geäußerten Erregung aller Kinder überhaupt verständlich zu machen und um auf dazwischengerufenen Unmut überhaupt klärend eingehen zu können, muß man erst einmal für Ruhe sorgen. Das geht nicht so schnell. Während der Zeit, in der die 10 Schüler der Nachbarklasse ihre Plätze für die Stunde gefunden haben, bleibt für den Lehrer Zeit, zu überlegen,wie er sich angesichts der neuen Situation verhalten will. Das Suchen der Plätze geht erfahrungsgemäß nicht reibungslos vor sich: da der eine Junge nicht neben einem Mädchen, der andere nicht neben einem Türken und 2 Schüler unbedingt nebeneinander sitzen wollen, wieder ein anderer vorher noch die Toilette, 2 andere Schüler sich streiten etc., verstreichen

die wertvollen Minuten. Meine mit den Schülern geplante wichtige Stunde, mit dem Thema 'nackt duschen' war nicht mehr durchzuführen. Der Duschkomplex müsse dann halt in die 3. Stunde verlegt werden, könnte man denken. Doch das geht nicht, da in dieser Stunde 7 Kinder zum LRS-Kurs abkommandiert sind. Das wissen auch die Kinder. Daher - so meinen trotzdem einige, weil es ihnen mit dem Thema 'Duschen' auf der Zunge brennt - sollten wir doch jetzt ruhig das Vorhaben durchführen, obwohl die fremden Kinder in der Klasse sind. Die fremden Schüler haben nun inzwischen spitz bekommen, worum es geht, woraufhin einer das Wort 'Sexualkunde' in die Klasse schreit und sich kaputtlacht. In dieser Situation mit dem Schüler zu reden, war unmöglich. Vermutlich wird jeder Lehrer - gottlob noch folgenlos - auf ein solches Lachen ein wenig gereizt reagieren, was er nicht auf die Kinder überträgt, da ja erst die 1. Stunde gerade angefangen hat. Noch sind die Nerven gut.

Etwas energisch entschied ich mich, ohne die Kinder in die Entscheidung einzubeziehen, daß jetzt das Sachkundebuch herausgenommen werden soll, um spontan ein 'unverfängliches' Thema: 'künstliche und natürliche Lichtquellen' durchzunehmen. Den aus der eigenen Klasse berechtigt aufkommenden Unmut und den Unmut der 10 anderen Schüler, weil sie fühlten, daß sie nur formal verwaltet wurden, habe ich versucht, vorsichtig zu unterdrücken. Die Situation auf Gesprächsebene zu lösen, erschien einfach unmöglich.

Die Kinder mußten nun künstliche Lichtquellen von der Tafel abschreiben. Abschreiben bringt Ruhe.

Meine Reaktion bzw. solche allgemeinen Erfahrungen von Lehrern brauchen eigentlich nur uneinfühlsamen Theoretikern begründet zu werden, für Schulpraktiker stellt diese Situation eine völlig 'normale', aber pädagogisch unmittelbar einsichtige nicht zu lösende Situation dar. Jeder Kompromiß muß schlecht sein. Während des Themas 'Lichtquellen', das (da unvorbereitet) völlig autoritär und für die Schüler unmotiviert abgespult wurde, konnte ich mir noch überlegen, wegen der pädagogischen Relevanz der Duschproblematik den LRS-Kurs einmal ausfallen zu lassen, um meiner Klasse eine 'Entschädigung' für die 1. Stunde zu bieten und sie somit in ihrem richtigen Gefühl des 'Ernst-genommen-Seins' zu bestätigen. Doch das geht nur unter Schwierigkeiten, da mit Sicherheit zwei Schüler ihren Müttern erzählen würden - derartiges auch schon getan haben -, daß der LRS-Kurs schon wieder ausgefallen sei, man stattdessen keinen Unterricht gehabt hätte und nur über das Duschen gesprochen hätte. Daraufhin rufen die Mütter erst einmal bei der Schulleiterin an und 'beschweren' sich, ob das denn alles so sein müsse, warum

schon wieder Unterricht ausfiele, mit den Arbeitereltern könne man ja das machen. Ich wägte ab und kam zu dem Schluß, daß das Thema 'Duschen' erst am nächsten Tag besprochen werden kann. Inzwischen lief der Unterricht so, wie vorauszusehen:

- mit plötzlich 10 Kindern mehr in der Klasse,
- bei nicht vorbereitetem Unterricht mußte ich viel mehr befehlen, als jeder es für richtig halten würde, um das Geschehen aufrecht zu halten, was gemeinhin als 'Unterricht' verstanden wird.

Jeder Lehrer kennt es: man schimpft, droht, versucht, nicht zu bestrafen; man versucht, um die Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, den Anschein zu erwecken, als hinge Wesentliches für das weitere Leben der Schüler davon ab, ob sie natürliche von künstlichen Lichtquellen unterscheiden können oder nicht. Erfolg: die 10 anderen Kinder bekommen so ihr Feindbild von einem neuen Lehrer, dem sie dann auch entsprechend aggressiv im normalen Schulalltag - sprich bei Anordnungen aufgrund der Aufsichtspflicht - gegenübertreten.

Die eigene Klasse muß erst einmal die Umstellung auf den andersgearteten autoritären Umgangston verkraften. Dabei versuchen die Kinder, sich natürlich auch ihr Scheibchen 'Freiheit' abzuschneiden, wie sie es von den 10 fremden Kindern vorgeführt bekommen. Die Kinder versuchen, auch dazwischenzuschreien, zu stören, was jedoch im Gegensatz zu den 10 anderen Schülern noch durch freundlich-einsichtig-strenge Ermahnungen in den Griff zu bekommen ist.
Um die Schüler einigermaßen ruhig zu halten - ehrlich argumentiert -, müssen sie gegen Ende der Stunde wieder (viel) schreiben, schulformalargumentiert: selbstverständlich zur orthografischen Absicherung des Wortangebotes im Sachkundebereich. Um sich den Unterricht nicht über den Kopf wachsen zu lassen, läßt man einen Text zu Ende schreiben, obwohl es bereits geklingelt hat. Dies geschieht aus den Gründen, z. B. den Kindern nicht durch indirekte Lernmechanismen anzutrainieren, daß das Schreiben in der Stunde eine formale Funktion habe und daher mit Beendigung der Stunde der Füller auf's Heft geknallt werden kann.
Man bleibt noch 1 oder 2 Minuten in der Klasse, um die Abschreibruhe zumindest einigermaßen zu gewährleisten und treibt die Kinder nervös an, fertig zu werden. Dann muß man eilig zum Lehrerzimmer losgehen, um für die 2. Stunde - als Fachlehrer in einer anderen Klasse - einen zu Hause vorbereiteten Arbeitsbogen abzuziehen.

Jeder Lehrer verläßt die Klasse, weist dabei notgedrungen all die Schüler zurück, die die personale Begegnung in der Pause suchen, sich 'entlasten' wollen, einfach nur ein wenig mit ihrem Lehrer reden wollen. Oft wollen Schüler wichtige Geschehnisse von zu Hause erzählen, aufgrund derer dem Lehrer dann einige 'Ungereimtheiten' (z. B. Verstocktheit, Unzugänglichkeit) im Schülerverhalten erklärbar werden, worauf dann sinnvoll pädagogisch Bezug genommen werden kann. Aufgrund der Zeitnot ist dies nicht möglich. Man muß die Kinder 'abschütteln', obwohl man das nicht will. Viele Kinder hätten einen solchen Kontakt zum Lehrer nötig. Er ist ungeheuer wichtig und ein Ausdruck von Vertrauen. Daher läßt man es notgedrungen zu, daß die Kinder bis zum Lehrerzimmer mitkommen. Dies ist aber eigentlich aus Ordnungsgründen untersagt. Im Weggehen hört man sich noch irgendeine Bemerkung an, nickt mit dem Kopf, antwortet mit irgendeiner Phrase 'das ist ja prima, oder na, so etwas Schlimmes'. Günstigenfalls merkt der Schüler, daß er jetzt ungelegen kommt, manchen Schülern kann man Derartiges ohne Frustration klar machen, manchen Schülern nicht.

Auf dem Weg zum Lehrerzimmer will noch schnell eine Mutter wissen, ob die Kinder noch 3 oder 4 Diktate schreiben bis zu den Ferien. Es werden noch 4 Diktate geschrieben, vermittelt man aus Zeitnot die Mutter halb stehenlassend und ins Lehrerzimmer weitereilend. Schon stürzt man sich an den Abzugsapparat, um festzustellen, daß er nicht funktioniert, da der Flüssigkeitsbehälter leer ist. Auch ein anderer Kollege flucht schon aus dem gleichen Grunde vor sich hin. Schnell rennt man ins Sekretariat, um den leeren Behälter aufzufüllen, damit man den vorbereiteten Unterricht auch unter Einbeziehung des eigens dafür konzipierten Arbeitsbogens durchführen kann.
Auf dem Rückweg klingelt es zur nächsten Stunde, man sollte bereits in der Klasse sein, damit die Kinder von ihren 45 Minuten Unterricht etwas haben, außerdem müssen die Schüler ja beaufsichtigt sein. Man präpariert die Maschine, zieht seine Arbeitsbögen ab, schnappt sich noch aus seinem Fach die vorbereiteten Wortkarten und mit 4 Minuten Verspätung kommt man in der nächsten Klasse an unter dem Bemerken aufmerksamer Schüler, daß man zu spät gekommen sei. Ohne gleich auf Angriff zu schalten, lächelt man noch einigermaßen abgehetzt und wartet, bis die letzten Schüler vom Flur gekommen sind, die unbedingt noch einmal Wasser trinken mußten. 10 Minuten nach Unterrichtsbeginn sitzen alle Schüler auf ihren Plätzen, reden allerdings noch. Schon wird einem klar, daß die sorgfältige Zeitplanung, die man sich am Abend vorher zu Hause überlegt hatte, nicht durchzuführen ist. Nach einigen Er-

mahnungen geht der Unterricht los: eine andere Klasse, andere Umgangsformen, andere Kinder, andere Klassenmoral und dementsprechend anderes Auftreten des Lehrers.

In der vorangegangenen Stunde, die eine Woche zurückliegt, hatte sich ein Schüler bereiterklärt, sein Meerschweinchen mitzubringen, um es als Anschauungsobjekt in dieser Stunde zu zeigen. Unglücklicherweise fehlt der Schüler heute, worauf ein anderer ernstgemeint vorschlägt, er könne ja aus der Nachbarklasse eine Maus besorgen. Dieser Vorschlag wird selbstverständlich von der Klasse kommentiert, daß der betreffende Schüler blöd sei, während andere sich schnell gegenseitig in den Po kneifen und meinen, das sei die Maus gewesen usw. Es folgen erst einmal Ermahnungen zur Unterrichtsruhe. Schimpfen.

Der Lehrer erinnert sich daran, daß er im Lehrerzimmer eine Anschauungstafel von einem Meerschweinchen gesehen habe, aber nicht genau wisse, wo sie sich befinde und bittet einen Schüler, diese Tafel zu holen. Während der Schüler über Gebühr lange wegbleibt, kommt dem Lehrer der Ärger darüber hoch, daß er nicht vorher daran gedacht hat, diese Anschauungstafel von vornherein in den Unterricht einzubeziehen. Irgendwann kommt der Schüler zurück mit der Feststellung, daß niemand im Lehrerzimmer sei, er habe laut geklopft und bis jetzt gewartet. Inzwischen ist die Klasse wieder laut geworden, und eine fremde Klasse bekommt man nicht so schnell wieder zur Ruhe, wie die eigene.

Nun kommt zum zweitenmal am Tage der ungünstige Entschluß, sich irgendwie durchzuwurschteln und den Unterricht über die Runden zu bringen, die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit ist bereits vorbei.

Nach kurzem Unterricht wird der Arbeitsbogen ausgeteilt. 'Schon wieder schreiben', murren einige Schüler. Einer zerknüllt demonstrativ seinen Arbeitsbogen, wirft ihn in die Klmsse und setzt sich ansonsten völlig ruhig auf seinen Platz. Was nun?

Die anderen Schüler warten ab, es liegt wieder einer der üblichen Konflikte vor. Ein Schüler schreit dazwischen, daß der Manfred das immer so mache, besonders bei dem Kollegen X. Was nun?

Irgendwie sagt man sehr ernst, daß jetzt alle dieses und jenes schreiben, der provozierende Schüler müsse auch mitschreiben oder man würde dafür Sorge tragen, daß der Manfred beim nächsten Klassenspiel im Fußball nicht mitspielen dürfe. Glück gehabt. Dies zieht. Das Problem ist gelöst, mürrisch nimmt

der betreffende Schüler einen neuen Arbeitsbogen und arbeitet mit. Um dem bereits vermurksten Unterricht noch etwas Nachdruck zu verleihen, erklärt man, daß der Arbeitsbogen eingesammelt und bewertet werde. Dies hat zur Folge, daß jetzt die dafür bekannten Schüler nach vorn gerannt kommen und fragen, ob dieses oder jenes Wort auf die dazugehörige Reihe geschrieben werden soll oder nicht. Man antwortet. Ein anderer Schüler fragt wieder dasselbe. Ein weiterer Schüler ist schon mit derselben Frage auf den Lippen auf dem Weg zum Lehrertisch. Schon bittet man alle Schüler zuzuhören und erklärt das bereits Erklärte noch einmal. Das bewirkt, daß einige unkonzentrierte Schüler in Sekunden alles richtig Geschriebene durchstreichen und fragen, wie sie denn 'das nun machen' sollten. Dies ist eine Situation, in der nervöse Lehrer leicht aus der Haut fahren. Also: noch einmal müssen alle Schüler zuhören, damit für alle klar ist, worauf es ankommt. Das dauert und dauert. Erfahrungsgemäß hören nicht alle zu, das muß man erst durchsetzen. Ein paar Schüler, die bereits mit einem Blick verstanden haben,worauf es ankommt, werden an der Stelle sauer, weil sie schon wieder (durch den Lehrer) gestört werden. Innerlich sieht man als Lehrer den Unmut dieser Schüler ein, will aber das Übel des ständigen vereinzelten Nachfragens an der Wurzel fassen. Dabei ist in Rechnung zu stellen, daß die LRS-Schüler mit dem Lesen noch Schwierigkeiten haben und daher nicht mitlesen konnten, nun z. B. wissen wollen, auf welche Frage im ganzen Satz geantwortet werden sollte. Der ruhige Lehrer wendet sich diesen Schülern nun individuell zu, was andere Schüler mit mittelschichtsorientiertem Hintergrund ermuntert, sich die Arbeit des Nachdenkens abzukürzen. Sie kommen nach vorn gerannt und stellen (unwichtige) Fragen. Geht der Lehrer auf diesen Anspruch der Schüler nicht ein, muß er damit rechnen, von den Eltern nachgesagt zu bekommen, daß man ihr Kind benachteilige, ihm - im Gegensatz zu anderen - nicht helfe, was zur Chancenungleichheit führe. Das Argument, daß der entsprechende Schüler sich nur die Arbeit erleichtern will, die Aufgaben völlig allein lösen könnte und daher keine zusätzliche Lehrerhilfe benötige, sei nach Ansicht der Eltern nicht beweisbar. Diesen Konflikt spürt der Schüler und ertrotzt sich so mit Hilfe der Eltern seine ständige Sonderbehandlung und weiß sehr genau, daß sich kaum ein Lehrer es leisten kann, in einem solchen Konflikt keine Kompromisse zu machen.

Es klingelt zur Stunde, der Lehrer holt schnell sein Frühstück aus dem Lehrerzimmer, stellt seine Tasche vor Schülerzugriffen sicher ab und eilt beispielsweise auf den 2. Flur, um die Klassen abzuschließen, und die Schüler

auf den Hof hinunterzukomplimentieren. Daß dabei - wenn das Wetter nicht gerade schön ist - von ferne schon mal ein 'Scheißtyp' oder 'Kinderschänder' oder 'Schwangere Sau' zu hören ist, muß man sich gefallen lassen oder man produziert unnötige Konflikte mit den Eltern oder der Behörde. Zwar braucht sich kein Lehrer von Schülern beleidigen zu lassen, in der Realität sind Beleidigungen von Lehrern jedoch an der Tagesordnung. Aber auch umgekehrt.

Von den 20 Minuten Hofpause hat man selbst 14 Minuten Zeit, in denen man allein auf dem Flur ist, wenn man es geschafft hat, die Schüler aufzuspüren, die sich erwischt werden wollend auf den Toiletten herumgedrückt haben. Ein Schüler soll geraucht haben, sagt ein anderer. Unter Androhung von Prügel von seiten des angeblichen Rauchers hauen alle ab, ehe man sich versieht. Man läßt die Schüler laufen. Richtig? Falsch? Der bisher erst 2 Stunden lang belastete Kollege hat nun 10 Minuten Zeit, sich zu regenerieren. Dabei denkt er an die nächste Stunde: Erdkunde. Ob wohl der Globus an seinem ordentlichen Platz steht? Ob die 3 Kinder aus der letzten Stunde ihre Hausarbeit diesmal wieder nicht gemacht haben? - zum dritten Male. Wie will man sich verhalten? Man wird sehen.
Es klingelt. 5 Minuten Aufsicht bis zum Anfang der Stunde liegen noch vor dem nächsten Unterricht. In diesen 5 Minuten muß man noch schnell eine Streiterei schlichten, einer Gruppe auf dem Flur Fußball spielender Schüler den Ball wegnehmen, da bereits eine Fensterscheibe zu Bruch gegangen ist und das Schulamt aufgrund der erhöhten Handwerkerkosten bei Beschädigungen die Lehrer zu erhöhter Aufmerksamkeit in der Schule angehalten hatte. Außerdem war es den Schülern wiederholt verboten worden. Die Schüler haben Gegeneinwände, sie hätten nur 'ein bißchen' gespielt.
Der Disput, der mit den Fußballern zu führen war, ging bis in den Anfang der folgenden Stunde. Er war nötig, da kein Lehrer vorhat, vor den Kindern als ballklauendes Ungeheuer dazustehen, wohl aber für Ordnung sorgen muß, sonst entwickelt sich das Spielen auf den Fluren so, daß niemand ohne Verletzungsgefahr die Flure betreten kann. Erfahrungen belegen solche Annahmen und lassen diesbezüglich Maßnahmen wie das Fußballspielen und Herumtoben auf den Fluren zu verbieten nicht als unsinnig erscheinen.

Der Lehrer rennt in den Lehrmittelraum, um den neuen Globus zu holen. Den hat gerade ein anderer Kollege unter dem Arm. Der zweite Globus zerfällt bei der geringsten Berührung in zwei Hälften. Notgedrungen schnappt man sich den und kritisiert vor sich hin, da niemand sich so richtig zuständig dafür

fühlt -, daß er immer noch nicht repariert sei. Man macht sich dabei noch unbeliebt, wenn man es laut sagt, da einem die anderen Kollegen dann vorhalten, daß man sich in eine Liste hätte eintragen können, dann wäre auch sichergestellt, daß der heile Globus zur Verfügung gestanden hätte.

In solchen Situationen brüllen sich Kollegen an und gehen anschließend geschafft und gestreßt in den Unterricht. Das hat negative Auswirkungen auf die Kinder.
In der Klasse fällt der Globus mehr als einmal auseinander - obwohl man es den Schülern eindringlich gesagt hat, daß sie vorsichtig zeigen sollen, wo Berlin liegt und wie weit es ist bis zu der beschädigten Bohrinsel in der Nordsee (aktuelle Zeitungs- und Fernsehmeldung), um auf die falsche Argumentation des Fernsehens von der 'natürlichen Verschmutzung der Meere durch Erdöl' einzugehen. Konkret bedeutet jedes Auseinanderfallen des Globus' 5 Minuten nervende Unterrichtsunruhe. Ist dann die Ruhe wieder hergestellt, kommt beispielsweise ein fremder Schüler in die Klasse und erinnert an die Ansage, daß die Schüler, die noch nicht beim Schulzahnarzt waren, sich zur nächsten Stunde beim Schulzahnarzt einfinden sollen. Erst jetzt erinnert sich der Lehrer wieder daran, daß er dahingehend von der Sekretärin per Zettel informiert worden war. Da es normal ist, daß nicht alle Kinder aufpassen, vor allem dann nicht, wenn immer so (zwar beabsichtigte - aber den Schülern nicht 'nachzuweisende') - lustige Sachen passieren, wie, wenn der Globus in 2 Hälften auf dem Fußboden landet, ist klar, daß ein paar Schüler die gesamte Ansage nicht richtig verstanden haben, aber erst einmal auf das Reizwort 'Zahnarzt' reagieren. Dem Schulpraktiker braucht nicht illustriert zu werden, was das - z. B. in einer 3. Klasse - für Schülerreaktionen nach sich zieht. Jedenfalls sind wieder 10 Minuten mit Befehlen, Ermahnungen und Abwarten ausgefüllt. Das kostet Nerven für Schüler und Lehrer.
Inzwischen erinnert man sich daran, daß die Frage noch zu klären war, ob die 3 Schüler ihre Hausarbeit gemacht haben. Um die Stunde nicht völlig ohne Lernerfolg durchgeführt zu haben, verzichtet man auf die Klärung dieser Frage. Das Problem wird bis in die Pause verschoben. Die Schüler müssen jetzt den Stoff durchnehmen, da man als gut planender Lehrer weiß, daß die nächsten 3 Wochen 'ausfallen': beispielsweise ist am folgenden Donnerstag die Klasse im Theater, danach ist Feiertag und danach ist der Lehrer nicht da, weil er an zwei Tagen die Vertreterversammlung der GEW besucht. Der Lehrer kann daher auf die Schüler und deren Bedürfnisse nicht eingehen. Der Unterricht wird 'durchgezogen'.

Auch die Stunde geht vorüber. Es herrschte das übliche latente und teilweise offene aggressive Klima vor, das die meisten Lehrer gar nicht mehr als solches wahrnehmen. Alltag. Man ist meilenweit davon entfernt, an die soziale Identität der Kinder anzuknüpfen.

Die folgenden Stunden vergehen der Struktur nach ähnlich, allerdings ohne 'auffällige' Störungen. Nur gegen Ende der 5. Stunde kam eine andere Klasse 3 Minuten früher als üblich aus der Turnhalle in das Schulgebäude zurück. Dabei wurden mal schnell einige Klassentüren aufgerissen, um daraufhin dann wegzurennen. Von diesem Zeitpunkt ab, war für die betreffenden Klassen die Stunde 'zu Ende', da der Lehrer nur klären konnte,
- daß kein Schüler Wache stehen sollte,
- daß es dieser oder jener Schüler gewesen sein könnte und
- daß kein Schüler verfolgt werden sollte.

Die Schüler konzentrierten sich nur noch auf die Tür. Die Wortmeldung des Schülers, der eine inhaltliche Frage zum Unterricht stellte, konnte nicht berücksichtigt werden und der Vorwurf eines (dafür bekannten Schülers), die Lehrer müßten gegen den Krach mal etwas unternehmen, man könne sich ja gar nicht konzentrieren und daher nichts lernen, im übrigen seien die Stunden langweilig, solch ein Vorwurf kann den Lehrer kaum noch zum Reagieren bringen.
Das ist der Alltag der Schule. Das ist die Realität für die Schüler (und Lehrer). Ein Bezug auf die soziale Identität der Schüler kann vom Lehrer nur negativ vorgenommen werden: Verbote, Einschränkungen, Anordnungen.

Zwar könnte eingewandt werden, daß manche Probleme organisatorisch gelöst werden könnten. Wann? In den 5-Minuten-Pausen? Die Organisation des Schullebens könne in den letzten Tagen der Ferien diskutiert werden, da zu der Zeit noch kein Schulstreß vorliege, und die Lehrer auf ein paar Tage Ferien verzichten könnten. Vom Senat sind derartige Vorhaben bereits ein offenes Geheimnis.

Ein anderer Einwand könnte auch lauten, daß hier wieder in einer die Schule diffamierenden Weise übertrieben worden sei, die Schulaufsicht stelle bei ihren Revisionen keinen derartigen Schulstreß für Lehrer und Schüler fest. Dem wäre entgegenzuhalten, daß es an manchen Schulen und in krankheitsträchtigen Zeiten noch aufreibender und nervenzehrender zugeht. Es kursiert bereits das Gerücht, daß es Senatspapiere gäbe, die davon ausgehen, daß an 60 % der Hauptschulen überhaupt kein Unterricht möglich sei. Dies halte

ich sehr gut für möglich.
Der Schulstreß hat Auswirkungen auf die Schüler. Sie setzen diese Auswirkungen in aggressives Verhalten um.

3.33 Die Auswirkungen von baulichen Bedingungen

Es wird jedermann einleuchten: in freundlichen, hellen neuen Schulen macht den Kindern das Lernen mehr Freude, als in dunklen, muffigen Backsteinkasernen. Die Verwendung des Begriffs 'Kaserne' erscheint nicht unangebracht, wenn man bedenkt, daß alte Schulbauten und Kaserenngebäude sich sehr oft auffallend ähneln und wenn man weiter bedenkt, daß sich wesentliche Strukturen der Kommunikation - wie

- das Erteilen von Befehlen;
- einer (Lehrer) bestimmt etwas und 33 andere (Schüler) müssen die erteilten Befehle widerspruchslos ausführen;
- Ein-Bahn-Kommunikation etc.

in Schulen und Kasernen decken. Diese Aussage gilt nicht nur für die erbauten Schulen der Jahrhundertwende (auch in solchen Schulkasernen werden noch heute teilweise Kinder unterrichtet). Nun hat dieser bürgerliche Staat erkannt, daß in den alten Schulkasernen, deren Klassenräume einmal völlig zu Recht als 'Drillstuben' bezeichnet wurden, allein durch die räumlichen Bedingungen nicht solche Lernprozesse organisiert werden können, wie sie sich dieser Staat - formal zumindest - auf die Fahnen geschrieben hat: Kreativität, Aktivität, Problematisier- und Demokratiebereitschaft, Flexibilität etc.
Daher rennt man offene Türen ein, wenn aus pädagogischer Motivation heraus Schulneubauten gefordert werden, die das Lernen der erwähnten Fähigkeiten zur Praktizierung von Demokratie auch durch räumlich-materielle Bedingungen ermöglicht.
Eine solche Forderung stellt sich heute als Interesse des bürgerlichen Staates dar, da ökonomisch ableitbar bestimmte Qualifikationen vom Ausbildungssektor gefordert werden müssen, die im traditionellen Pauk- und Frontalunterricht alter Schulbauten inhaltlich nicht eingelöst werden können.

Unwidersprochen: es werden neue Schulen gebaut. Dies hat gute Gründe, sie liegen auf der Hand. Insbesondere die z. Z. im Abklingen begriffene Bildungsreform hat Schulneubauten enormen Ausmaßes bewirkt. Kommunikationszentren,

Freizeiträume, mobile Wände, teppichbodenbelegter Fußboden, große, helle Fenster, hygienische Toiletten, verdunkelbare Klassenräume, vielseitig verwend- und stellbare Schulmöbel,die zusätzlich nach gesundheitsfunktionalen Gesichtspunkten hergestellt sind, Grünflächen, gartenarchitektonisch angelegte Schulhöfe, moderne Klettergerüste, viele unterschiedlich eingerichtete Fachräume und vieles mehr zeugen dafür, daß Opas Schule tot ist. Daraus kann gefolgert werden, daß in der heutigen Schule andere Inhalte gelehrt werden sollen und können, als sie in den tristen alten Schulkolossen beabsichtigt und möglich waren.

Wenn man davon ausgeht, daß Schulunlust und entsprechende Verhaltensweisen (Aggressionen) solcher Schüler, die in alten Schulgebäuden lernen - verstärkt durch die für die Schüler undurchschaubar widersprüchliche Realität in den Schulen - unter anderem auch durch die baulichen Bedingungen entstehen oder zumindest gefördert werden können, so wäre es folgerichtig, davon auszugehen, daß die Schüler sich in den modernen Schulneubauten wohl fühlen, gern zur Schule gehen und sich mit der Schule als 'ihrer' Schule identifizieren.

Die Realität zeigt, daß diese Argumentation ein Trugschluß ist.
Demolierungen von Einrichtungsgegenständen, Lichtschaltern, Vorhängen, Türen, Schränken, Lampen usw., Zerstörungen der unterschiedlichsten Materialien wie Plattenspieler, Cassettenrekordern, Overheadprojektoren, verschiedenes Anschauungsmaterial etc., ungebührliche Verschmutzung der Klassenräume, Flure usw. durch in den Teppichboden festgetretene Butterbrote, Kaugummis, Materialien des Kunstunterrichts, Kot und vieles andere sprechen eine deutliche Sprache und belegen sehr zum Leidwesen von Planern, daß sich die Schüler in neuen Schulbauten nicht wohler fühlen und sich nicht stärker mit ihrer Schule identifizieren.
Worin sind die Ursachen zu sehen?
Einmal lassen sie sich u. a. aus den bisher abgehandelten Argumenten der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit herleiten. Doch sie liegen zusätzlich auch in den Bedingungen, die durch moderne Schulneubauten entstehen. Moderne Schulen vermitteln durch Bauweise und Ausstattung den Eindruck, daß der Unterricht den Bedürfnissen der Schüler entsprechend ihrer sozialen Identität genügend Raum läßt. Moderne Schulen erwecken den Anschein, als seien sie für die Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder konzipiert. Sie brauchten nur von diesem Angebot Gebrauch zu machen.

Doch Schulneubauten blenden die Schüler durch ihren Schein.
Dies soll an Beispielen verdeutlicht werden.

Große Fenster auf den Fluren verleiten die Schüler dazu, sie zu öffnen und auf das Dach eines tieferliegenden Gebäudekomplexes zu klettern, um einen zuvor hinaufgeschossenen Ball aus der Dachrinne zu holen. Da die Aufsichtspflicht - wie bereits abgehandelt - ausgeübt werden muß und es als Erfahrung anzusehen ist, daß 'Ermahnungen' oder 'Aufklärungen' derartige Kletteraktionen nicht verhindern können und es in den seltensten Fällen bei einer sachlichen und 'konzentrierten' Kletterei bleibt, müssen Maßnahmen eingeleitet werden, die das Hinausklettern der Schüler verhindern sollen. Also werden durch bauliche Veränderungen Widerstände an den Fenstern so angebracht, daß sie nur einen Spalt breit zu öffnen sind und die Schüler nicht hinausklettern können. Diese bautechnischen Maßnahmen, die das Fensteröffnen verhindern, sind verständlicherweise sehr oft kaputt, weil die Schüler mit Gewalt diesen 'technischen' Widerstand überwinden wollen, um die Fenster zu öffnen, wenn es z. B. an Sommertagen heiß und schwül ist. Gleiche Zerstörungsaktionen werden auch gestartet, wenn zur Silvesterzeit auf den Fluren Stinkbomben geworfen werden und andere Schüler dann wegen des Gestankes berechtigt die Fenster öffnen wollen, was wegen der zusätzlichen baulichen Barriere nicht möglich ist.

Ähnliches ließe sich zu den Toilettenfenstern im Erdgeschoß zum Hof sagen. Hier sind die Fenster nicht zu bewegen, da verhindert werden soll, daß die Schüler während der Hofpause die Toiletten durch die Fenster betreten oder verlassen können.

Die hohe Unkostenrate durch Beschädigungen von Geräten hatte zur Folge, daß von den Lehrern alles eingeschlossen werden mußte, was in irgendeiner Form verschließbar war. Bei jedem Schulhausmeister häuften sich daraufhin die Meldungen, daß durch 'unsachgemäße' Behandlung von Etagenschränken Schlösser nicht funktionieren oder es den Anschein hatte, daß sie mutwillig - in Serie - aufgebrochen worden waren. Also wurden diese Schränke - da sie nicht kontrollierbar waren - den Schülern überlassen, die sie dann in geraumer Zeit völlig demolierten.

Mobile Wände bieten für die räumliche Gestaltung des Unterrichts z. B. bei Rollenspielen Vorteile. Räume können in ihrer Größe verändert werden. Warum sollen nicht die Schüler diese Möglichkeit nutzen? Unter der Aufsichtsführung eines Lehrers klappt dies auch sehr gut, von den 'sportlichen'

Spielen abgesehen, bei denen die Aktion, die Wände zu verrücken, eine nur schwer zu bremsende Eigendynamik entwickelt und es dabei zu Schäden kommt.

Nach mehreren Reparaturen wird es den Schülern untersagt, die Wände ohne Aufsicht in ihren Stellungen zu verändern. Ein Verstellen der Wände wäre aber während der Schülerfreizeit sehr oft sinnvoll. 'Man darf hier nichts machen', wird als Schülerkritik laut. Verärgerung mit aggressivem Verhalten gegen Sachen ist die Folge. Sie ist mitverursacht durch die baulichen Bedingungen unserer Schulneubauten, auf deren Benutzung die Kinder pädagogisch nicht hinreichend vorbereitet werden.
Wegen des oft verschmutzten Fußbodens kommen beispielsweise vom Reinigungspersonal und von der Schulverwaltung Klagen an den Schulleiter. Dieser gibt sie teils inhaltlich dahinterstehend an die Kollegen weiter, teilweise jedoch nur aus formalen Gründen. Trotzdem werden die Kollegen die Schüler 'ermahnen' müssen, die sich Ermahnungen mehr oder weniger gelangweilt anhören oder darüber aggressiv werden, mit anzuhören, was sie alles nicht dürfen.

Durch Schüleräußerungen wird allerdings oft laut, daß der eine oder andere Schüler diese oder jene Beschädigung verursacht habe, was zu Nachforschungen und Nachfragen führen muß, will sich der Lehrer nicht der Kritik von Eltern oder anderer Kollegen aussetzen, er vernachlässige seine Pflichten. Nachforschungen, die selbstverständlich in der Unterrichtszeit stattfinden (müssen), bringen die Schüler nicht gerade auf die Seite des Lehrers.

Durch noch viele andere Beispiele ließe sich der Nachweis erbringen, daß die Schüler den möglichen Freiheitsgrad, den eine neue Schule durch entsprechende bauliche Bedingungen nahelegt, inhaltlich sehr genau aufnehmen und nach ihren Bedürfnissen anwenden wollen. Dies deckt sich jedoch nicht mit den Bedürfnissen, die die Lehrer und Eltern durch die Schule vertreten wissen wollen.

Einschränkungen sind die Folgen, die das Unverständnis der Schüler nach sich ziehen. Schüler, die Tag für Tag große Flurfenster vor Augen haben, diese jedoch nur einen Spalt breit öffnen können, reagieren aggressiv.
Es zeigt sich z. B. auch, daß die Schüler zwar kommunizieren wollen, dies ber oft nicht in den räumlich dafür vorgesehenen Anlagen tun, sondern in anderen Ecken und Fluren, die den Schülern bedürfnisgerechter erscheinen.
Sie wollen sich dabei nicht auf die vorgesehenen Möbel setzen, sondern auf dafür nicht konstruierte Regale, Geländer oder Thekenschränke. Bei der Thematisierung des Problems der sachgerechten Benutzung von Einrichtungsgegen-

ständen mit den Schülern stellt sich dann heraus, daß die Schüler sehr wohl bereit sind, schulische Interessen nach heilen Gegenständen auch als 'ihre' zu erkennen und sich dementsprechend rücksichtsvoll verhalten. Dies ermuntert die Schüler, einen Schritt weiter zu gehen und Gegenstände auch nach ihren Vorstellungen zu benutzen. Die Lehrer erkennen die Richtigkeit derartiger Interessen, müssen aber erfolglos versuchen, den Schülern klarzumachen, daß viele Wünsche der Schüler nach berechtigter und baulich möglicher Veränderung aus feuertechnischen, baupolizeilichen, moralischen (Problem der 'Schmuseecken') oder aus Gründen der zu hohen Geräuschkulisse o. ä. nicht möglich ist. Manche Argumente sind auch oft nicht einzusehen, z. B. auf stabilen Thekenschränken nicht sitzen zu dürfen. Die Schüler fühlen sich daher ohnmächtig dem Bau Schule ausgeliefert, der zwar vorgibt - und bestätigt wird es durch die Sonntagsreden der Schulvertreter - ihre Interessen zu verwirklichen. Was bleibt, ist die latente und unausgesprochene Ohnmacht, mehr Schein als Sein. Hieraus resultiert negatives Verhalten der Schüler, das die Schulplaner insbesondere durch die positiven Möglichkeiten der Schulneubauten abbauen wollten.
Der Widerspruch, daß sich das Verhalten der Schüler kaum positiv mit den Möglichkeiten deckt, die durch Schulneubauten ausgenutzt werden könnten, kann abschließend an einem Beispiel exemplarisch verdeutlicht werden.

In alten Schulen waren früher die Haken für die Kleidung der Schüler im Klassenzimmer an einer Wand angebracht. Es hatte sich jedoch als unhygienisch und den Unterricht störend herausgestellt - insbesondere im Winter und bei regnerischem Wetter -, wenn der Geruch der feuchten Kleidung sich im Klassenraum verbreitete.
Die Behörden zogen eine richtige Konsequenz.

Durch bauliche Maßnahmen brachte man die Kleiderhaken außerhalb der Klassenräume auf dem Flur an. Die Luft in den Klassenräumen und die hygienischen Bedingungen des Unterrichts konnten somit verbessert werden.

Es stellte sich jedoch heraus, daß den Schulbehörden immer wieder Klagen wegen Beschädigung und Diebstählen von Kleidungsstücken vorgelegt wurden.

Daran zeigt sich grundlegend, daß in modernen Schulneubauten die aus dem Verhalten ableitbare Realität der Schüler nicht berücksichtigt worden ist. Diebstähle sind an der Tagesordnung. Die Schüler können in modernen Schulen ihre Kleidung nicht diebstahlssicher aufbewahren. Besondere Räume zur Kleidungsaufbewahrung gibt es nicht. Folgerichtig benutzen die Schüler die auf

dem Flur angebrachten Kleiderhaken nicht. Sie nehmen ihre Kleidung wieder mit in die Klasse.

Hierin zeigt sich ein Problem, das von den Verantwortlichen nicht zu Ende gedacht und in der Schulverwaltung nicht offen und realistisch diskutiert wird. Dieses Problem 'wohin mit der Kleidung?' versandet zwischen zweckmäßigem Schülerverhalten, die Kleidung nicht auf den Flur zu hängen einerseits und dem formalen Verhalten der Schulverwaltung andererseits. An einem Beispiel soll das Problem deutlicher werden.
Im Falle eines Diebstahles erstattet die Schule den Eltern des geschädigten Schülers keinen Schaden. Die Rechtsanwälte des Schulamtes argumentieren, daß es für die Schüler keine Pflicht sei, die Kleidung auf dem Flur aufzuhängen.

Folgt man dieser Argumentation, wäre es aus der Sicht des Schulamtes richtig, wenn die Schüler ihre Kleidung wieder in der Klasse aufbewahren würden. Hiergegen müßte das Argument der Schulverwaltung nach hygienischen Unterrichtsbedingungen ins Feld geführt werden. Dieser Widerspruch steht im Schulalltag als 'unwesentlich' im Raum.
Die Schüler lösen ihn in der Realität dergestalt, daß sie ihre Kleidung über ihren Stuhl hängen. Dies stört beim Arbeiten und sollte nicht sein. Es wäre daher sinnvoll, in der Klasse an der Wand wieder Kleiderhaken anzubringen, und die Stühle wären dadurch frei. Damit wäre jetzt erneut der zu kritisierende Ausgangspunkt erreicht.

An einem solchen Beispiel läßt sich das in diesem Abschnitt behandelte Problem auf einen allgemeinen Nenner bringen. Zugespitzt formuliert könnte er wie folgt lauten:

Die Schulneubauten, die nach den Ideen der teilweise schulunkundigen Architekten gebaut werden, produzieren geradezu - wie in diesem Abschnitt aufgezeigt - Widersprüche und Probleme. Die Ursachen liegen darin, daß die Architekten nicht von den realen Bedingungen ausgehen, die durch die Schüler gesetzt werden.

Nur dem Anschein nach folgerichtig müßte die Konsequenz lauten, die Schulneubauten
- entsprechend nach dem Verhalten der Schüler und
- den Aufsichtspflichten der Lehrer baulich zu gestalten.

Die Schulen müßten demzufolge unmenschliche Gefängnisse werden. Dies hätte schlimme Folgen und ist untragbar. Ich lehne dies ab. Solch einem falschen Weg müßte jeder energisch entgegentreten.

Daher muß der Ausweg darin gesehen werden, sich grundlegend mit den Bedingungen schulischen Lernens auseinanderzusetzen, um das Übel baulicher Probleme an der Wurzel zu fassen. Von diesen Bedingungen dürfen wir nicht absehen. Wir dürfen nicht fälschlicherweise den Blick nur auf das Schülerverhalten richten.
Ziel muß daher sein, langfristig gesehen, insgesamt die unterrichtlichen Bedingungen herzustellen, unter denen sich Schüler so verhalten können, daß sie die Vorteile der Möglichkeiten von Schulneubauten zu ihrem Vorteil selbständig zur Weiterführung und Lenkung ihrer sozialen Identität nutzen können.

Neue Unterrichtsinhalte und moderne Schulneubauten mit einer relativ hohen Reparaturanfälligkeit, die durch aggressives Schülerverhalten in potenzierter Form in Erscheinung tritt, bedingen die Tatsache, daß für die Schüler zum Schulalltag heute nicht nur Lehrer, Hausmeister und Schüler gehören. Erwachsene Personen aus den unterschiedlichsten Berufen: Handwerker, Reinigungspersonal, Boten, Lieferanten, Hallenwarte für Schwimm- und Turnhallen, Sekretärinnen, Schulärzte, Verkehrspolizisten etc. treten mit den Kindern durch die Schule in Kontakt. Hierin liegen Widersprüche, die nach einer konstruktiven Lösung geradezu drängen.

3.34 Die Einflüsse durch schulfremde Personen

Die Schule ist verpflichtet, alle Einflüsse auf die ihr anvertrauten Schüler während der Zeit, in der die Schüler zum Unterricht in der Schule sein müssen, zu kontrollieren und nach pädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll zu steuern.
Daher unterliegt es der Aufsichtspflicht der Schule, schulfremde Personen nach dem Zweck ihres Daseins in der Schule zu befragen und diese gegebenenfalls des Schulgebäudes bzw. -grundstückes zu verweisen, wenn dies wegen schädlicher Einflüsse auf die Schüler zum Vorteil des gesamten Schulablaufes angezeigt sein sollte. Es kann somit keine gezielten Beeinflussungen der Schüler durch unkontrollierte schulfremde Personen geben.

Festzustellen ist demnach, daß die Schüler während der Schulzeit fast ausschließlich nur mit Mitschülern oder Lehrern kommunizieren. Durch Gesetz und Vorschriften ist festgelegt, von welchen Grundsätzen und Normen das Verhalten der Lehrer den Schülern gegenüber geprägt sein soll (vgl. Abschnitt

2.1). Wie Lehrer mit den Schülern umgehen bzw. was Schüler lernen, kann daher einmal unter dem Aspekt der Wissensvermittlung und zum zweiten unter dem Aspekt der Vermittlung von Erziehungsnormen von der Schulverwaltung und der Elternschaft weitreichend kontrolliert werden. Nicht kontrollierbar hingegen sind die Einflüsse derjenigen schulfremden Personen, die sich legitimerweise zeitweilig in den Schulen aufhalten und nur in einen scheinbar geringen und indirekten Kontakt mit den Schülern treten.

Zu den im weiteren Verlauf dieses Abschnitts diskutierten Personengruppen gehören: Polizisten, die Verkehrsunterricht erteilen, Schulärzte und -zahnärzte, Bademeister etc., die eine nahezu regelmäßige Beeinflussung auf die Schüler ausüben einerseits; andererseits Handwerker, die Reparaturen ausführen, Heizer, Gärtner etc., deren Einfluß sich auf die Schüler zwar nicht kontinuierlich vollzieht, vielleicht sogar daher umso wirksamer in Erscheinung tritt. Im Vergleich zu den gesetzlich vorgeschriebenen pädagogischen Intentionen, die der Lehrer politisch und pädagogisch hergeleitet hat und verantwortungsbewußt verfolgt, werden durch die genannten Personengruppen Einflüsse auf Schüler wirksam,
- die nicht unmittelbar überprüfbar sind und
- deren Folgen nur äußerst schwer pädagogisch steuerbar sind.

Dies soll im folgenden verdeutlicht werden.

Es ist unumstritten als ein Fortschritt zu begreifen, daß es zum Rüstzeug eines jeden Lehrers gehört, für die zu unterrichtenden Schüler die angemessene Belastungsmöglichkeiten, -zumutungen und -grenzen allgemein und für bestimmte Altersgruppen speziell zu kennen - obendrein unter der individuellen Berücksichtigung bestimmter Kinder der eigenen Klasse.

Weiterhin hat jeder Lehrer im täglichen konkreten Umgang mit Kindern gelernt, negativ in Erscheinung tretende Verhaltensweisen von Schülern unverzüglich auf ihre realen Ursachen hin zu analysieren, sie zu bewerten und umgehend pädagogisch sinnvoll auf störendes Schülerverhalten einzugehen. Dabei wird jeder Lehrer versuchen, nicht seinen eigenen persönlichen unbewußten und unkontrollierten Impulsen gemäß zu reagieren, sondern eine persönlich-direkte und vor allem eine der Situation angemessene Reaktion zu zeigen, die der Intention nach von Grundsätzen getragen ist, wie
- die Schüler in ihrer Persönlichkeit zu akzeptieren;
- sie psychologisch-pädagogisch mit einem notwendigen Verhaltensrepertoire auszustatten, aufgrund dessen sich das dynamische Moment unserer Staats-

form - der Demokratie - ständig selbst erneuernd mit Leben füllt;
- sie zur Eigenverantwortlichkeit und kritischen Bewußtwerdung zu emanzipieren etc.

Lehrer können diese Ziele - trotz qualifizierter Ausbildung und Unterrichtsdurchführung - in der Schule nur in Ansätzen erreichen. Aufgrund einer solchen Erkenntnis soll hier nicht die Tradition von frommen Sonntagsreden im Hinblick auf das Erreichen der formulierten Ziele unter Verweis auf wirklichkeitsferne, theoretische Forderungen fortgesetzt werden. Daher sei noch einmal betont - und die vorangegangenen Ausführungen über die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit bestätigen dies in eindringlicher Weise -, daß es dem Lehrer unter keinen Umständen immer gelingen kann, im Umgang mit Schülern so zu reagieren, daß man seinen konkreten Reaktionen speziell und seinem Unterricht allgemein anmerkt, daß die formulierten pädagogischen Grundsätze immer umgesetzt werden. Wie oft der Lehrer sein 'Soll' erreicht oder nicht, mag guter Anlaß für kritische Fragen sein. Das entscheidende Problem aber stellt sich insofern anders dar, als Lehrer es bis an den Rand ihrer Kräfte versuchen, ihre pädagogischen Aufgaben zu erfüllen. Erlebt man jedoch die 'pädagogischen' Reaktionen von Polizisten, die Verkehrsunterricht erteilen, oder nimmt man daran Anteil, wie Schulärzte, Bademeister u. a. mit Kindern umgehen, so wird sich jedem aufmerksamen Beobachter die Frage aufdrängen, ob es überhaupt die Absicht solcher Personen ist, die oben aufgeführten Grundsätze in ihren Reaktionen den Schülern gegenüber zu verwirklichen.
In diesem Problem ist die zentrale Frage angesprochen, daß es sinnvoll und notwendig sei, daß z. B. im Fach Sachkunde die Schüler von den Personen unterrichtet werden, die einer Sache 'kundig' sind. Der Lehrer ist insofern nicht ausreichend 'kundig', als er sich sein unterrichtliches Wissen zu verschiedenen Sachgebieten durch Lesen aneignet: z. B. Kenntnisse über die Wirkungsweise des elektrischen Stromes, Kenntnisse über Getreidearten usw.

Diese Kenntnisse sind jedoch lediglich angelesen und haben sich nicht durch Erfahrung auf der Basis der gesellschaftlichen Arbeit herausgebildet. Da bezüglich seiner Kenntnisse dem Lehrer oft umfassende sinnliche Erfahrung zum gesellschaftlichen Hintergrund fehlt, erscheint es folgerichtiger, wenn beispielsweise ein Elektromeister über den elektrischen Strom unterrichtet und ein Bäcker oder Landwirt Unterricht über die Getreidearten abhält.

Väter aus der Klasse könnten dies tun. Sie seien auf der Basis der gesellschaftlichen Arbeit über die in Rede stehenden Sachkundethemen wirklich

kundig.
Eine derartige Argumentation ist weit verbreitet und scheinbar richtig. Dazu muß folgendes angemerkt werden.

Ausgehend von dem Dilemma, daß Kinder in der Schule im Fach Sachkunde nicht immer umfassend über 'Sachen' der Wirklichkeit 'kundig' werden, ist berechtigte Kritik an der Schule zu üben. Es wäre jedoch falsch, zu glauben, dies läge an der Tatsache, daß Lehrer den Unterricht durchführen, also Personen, die einer Sache nicht kundig genug wären.

Lehrer sind verpflichtet, sich genau auf dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Themen zu informieren, die sie unterrichten.Das tun Lehrer auch. Lehrer sind weiterhin verpflichtet, Sachkundeunterricht so anschaulich wie möglich zu gestalten, Lehrer müssen es den Schülern den Umständen entsprechend ermöglichen, das unterrichtliche Thema real zu ergreifen, Gegenstände anzufassen, um somit Dinge als reale Objekte wirklich begreifen zu können. Der Lehrer muß also den Schülern Gelegenheit geben, Stromkreise aufzubauen, Lehrer müssen die Schüler die Wirkungsweise des elektrischen Stromes eiger tändig ausprobieren lassen können (Herstellung eines Elektromotors etc.). Lehrer müssen die verschiedenen Getreidearten in realer Größe den Kindern mitbringen, den Kindern Gelegenheit geben, Getreidekörner aus einer Ähre herauszupulen und sie kosten zu lassen und vieles andere mehr.
Dies ist jedoch nicht alles.
Lehrer müssen den Schülern den wirklichen Umfang des Sachkundethemas angemessen vor Augen führen. Die Realbegegnung ist nötig. Unterrichtsgänge z. B. zu einem Kornfeld wären durchzuführen. Die Getreidearten sollten unmittelbar vor Ort, an Feldern, in der Natur bestimmt werden. Die Kinder sollten nicht nur einen realen Halm anfassen, sie sollen auch begreifen, was ein Kornfeld ist. Sie sollen Qualität und Quantität des Themas erfassen.

Tendenziell wäre auch beispielsweise ein Besuch einer Fabrikhalle angebracht, um für die Kinder verständlich werden zu lassen, wie die Wirkungsweise des elektrischen Stromes in der Produktion ausgenutzt wird.

Dies ist aber wieder nicht alles.

Zu den gemachten Oberlegungen müssen die eingangs erwähnten pädagogischen Argumente berücksichtigt werden wie z. B., welche Zusammenhänge einer Sache den Kindern als noch nicht altersgemäß ausgespart werden sollten. Weiterhin

muß der Lehrer erkennen, wo der exemplarische Gehalt der Kenntnis einer bestimmten Sache liegt; wie das Thema strukturiert ist, um den Kindern nicht einen für sie fremden, formalen Einstieg der Sache gemäß, sondern den einen Einstieg zu finden, der den Kindern gemäß ist.

Die hier angedeuteten Stichpunkte dessen, was guten Unterricht ausmacht, mögen an dieser Stelle genügen.

Wenn trotzdem mit Berechtigung davon auszugehen ist, daß Schüler in Sachkunde nicht optimal lernen, dürfen also die Ursachen hierfür nicht in der Tatsache gesehen werden, daß es Lehrer sind, die die Kinder unterrichten. Lehrer tun das Beste für die Kinder. Sie sind für das Lernen wohlausgebildete Fachleute. Aus diesem Grunde ist auch die Lösung falsch, daß zur Vertiefung und zur Erhöhung der Qualität der Lernprozesse der Schüler nicht der Lehrer unterrichten möge, sondern beispielsweise ein Bäckermeister, Landwirt bzw. ein Elektrofacharbeiter o. ä. Sie verstehen zwar ihr Fach, sind jedoch nicht für das Lernen bei Kindern: richtiger das Lehren ausgebildet. Sie sind für diesen notwendigen Aspekt des Lernens bei Kindern keine Fachleute.

Durch die sicherlich tiefen Erfahrungen einschließlich dem Verwurzeltsein im gesellschaftlichen Produktionsprozeß und den Kenntnissen, die beispielsweise von Bäckermeistern, Bauern und Elektrofacharbeitern in den Unterricht eingebracht werden könnten, sind jedoch nicht die Wirkungsmechanismen aus der Welt zu schaffen, aufgrund derer das Lernen in unseren Schulen sich so entsetzlich schwer tut: den institutionellen Strukturen der Schule bzw. der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit.

Gegen Hemmschuhe dieser Art im Hinblick auf das Lernen vermögen auch sachkundige Arbeiter im Unterricht kaum etwas auszurichten.
Im Gegenteil.
Unter den derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen schulischen und unterrichtlichen Lernens kann es sich zu einem Bumerang entwickeln, wenn aus einer vermeintlich positiven Absicht 'Nichtlehrer' Kinder 'unterrichten'.

Auf derartige Erfahrungen können engagierte Lehrer zurückblicken, die es versucht haben, den Unterricht realer, wirklichkeitsbezogener zu gestalten, indem sie sachkundigen Eltern die Führung von Teilen oder den gesamten Unterricht überließen. Eltern waren nach ihrem 'Unterricht' schlichtweg 'geschafft'. Der Lernerfolg aus solchen Stunden war für die Schüler z. T. geringer, als wenn der (vermeintlich weniger sachkundige) Lehrer den Unterricht geführt hat.

Regelmäßig zeigte sich bei der Einbeziehung von Eltern in den Unterricht, daß die Eltern es fühlten, daß sie solche Erfahrungen und Kenntnisse über Kinder und insbesondere über Schulklassen brauchten, die sich Lehrer während des Studiums aneignen müssen.Unwidersprochen waren Eltern der Meinung, daß aus ihrer Sachkenntnis allein noch lange kein Unterricht resultieren könne. Weiterhin stellten Eltern mit Erstaunen fest, daß sie nicht in der Lage waren, mit ihren Kindern und deren Lebens- und Unterrichtsäußerungen als sozialökonomische Gruppe einer Schulklasse zielgerichtet und lenkend umzugehen. Zu solchen Äußerungen der Kinder gehören: Dazwischenschreien, Dazwischenfragen, sofortiges 'Abschalten', wenn der als 'normal' empfundene Sprachgebrauch den Kindern nicht gemäß war oder wenn die Kinder Details als zu schwierig empfanden bzw. die Kinder nicht interessierten.
Solche Erfahrungen müssen allgemein ernst genommen werden. Sie sind nicht auf spezielle Eltern gemünzt. Doch die Mitarbeit von Eltern im Unterricht soll nicht generell verneint werden. Aus dem Widersprüchlichen, aus dem Negativen schaut auch hier ansatzweise das Positive hervor: Wenn all diese Bedingungen, die hier nur angedeutet werden konnten - Sachkenntnisse und pädagogisches Einfühlungsvermögen - von Eltern erfüllt werden, dann wird sicherlich niemand etwas dagegen einwenden können, wenn nicht nur 'Lehrer', sondern insbesondere andere sachkundige Personen (Eltern usw.) in den Unterricht einbezogen werden.

Dies würde zum Vorteil der Kinder den Unterricht beleben, realer werden lassen und eindeutig verbessern. Lassen Sie mich dies verdeutlichen.

Wie meine Erfahrung gezeigt hat, bringt es mehr Nachteile als Vorteile mit sich, wenn Eltern im Fach Sachkunde anstelle des Lehrers über die Zusammenhänge Unterricht halten, von denen sie durch ihren Beruf mehr verstehen als der Lehrer. Der offenkundige Widerspruch zwischen meinen Erfahrungen und meiner Theorie - daß beispielsweise sachkundige Eltern der Kinder als 'Agenten der Wirklichkeit' in den Unterricht einzubeziehen sind - muß zu einer positiven Lösung weiterentwickelt werden. Dazu ist die grundlegende Frage zu klären, worin die Ursachen für negativ verlaufenen Unterricht mit Eltern zu suchen sind.

Ein entscheidender Fehler liegt nach meiner Auffassung darin, daß sachkundige Eltern - ohne daß sie und ich als Lehrer es gemerkt haben - für die Zeit der Anwesenheit im Unterricht 'ihren Beruf gewechselt' haben.
Der Elektromeister war vor der Klasse nicht mehr Elektromeister, er war nun

plötzlich 'Lehrer'. Er hat in der Funktion als Lehrer reagiert und gehandelt, die Klasse hat ihn als Lehrer betrachtet und sich dementsprechend verhalten.

Diesen heimlichen 'Berufswechsel' mache ich für das Scheitern von Eltern im Unterricht verantwortlich.
Daher muß hieraus der Ansatz hergeleitet werden, das Positive zu entfalten: die beabsichtigte Verbesserung des Sachkundeunterrichts durch die Einbeziehung von 'Wirklichkeitsagenten'. Gleichzeitig kann damit das Negative gelöscht werden: das zu erwartende Unterrichtschaos und für die Eltern das Gefühl, daß sie ihre Kinder im Unterricht nicht mehr wiedererkennen.

Der wesentliche Grundsatz muß daher lauten: Alle Beteiligten müssen sich in dem Metier bewegen, das sie beherrschen.

- Der Lehrer muß den Unterricht - wie gelernt - planen, durchführen und analysieren: der Lehrer muß Lehrer bleiben.
- Der Elektromeister muß - wie gelernt - mit elektrischem Strom umgehen, Wissen über Elektrizität anwenden und praktisch handhaben, z. B. an elektrischen Geräten Defekte suchen und beheben: der Elektromeister muß auch im Unterricht Elektromeister bleiben.

Von diesem Grundsatz ist auszugehen, wenn beispielsweise für eine Sachkundestunde im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zum Thema 'Stromkreise, Leiter - Nichtleiter' die Einbeziehung von Wirklichkeitsagenten geplant ist.

Ich will versuchen, dies näher anzudeuten. Dabei beziehe ich mich auf einen Entwurf meiner ersten Unterrichtslektionen nach 3 Monaten Unterrichtspraxis als Klassenlehrer einer 3. Klasse[133].

---

133) Dieser Unterrichtsentwurf ist ein persönliches Dokument insofern, als er eine Stufe meines Werdeganges als Lehrer darstellt. Ich habe ihn daher für die Einbeziehung in die Überlegungen meiner hier vorliegenden Arbeit nicht erneut überarbeitet.
Möglicherweise ist dieser Unterrichtsentwurf und die dementsprechende Unterrichtsstunde pädagogisch-didaktisch zu kritisieren und zu verbessern.

Didaktisch perfekte Unterrichtsentwürfe vorzulegen ist jedoch nicht das Ziel dieses Abschnitts (vgl. dazu z. B. Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.) Reihe: Didaktische Hilfen oder Heimann, P., u. a., Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 48 ff.).
Grundsätzlich muß für Nicht-Pädagogen - auch für den noch folgenden Unterrichtsentwurf für eine Deutsch-Stunde - erklärt werden, daß von den Ausbildern in der 2. Phase der Lehrerausbildung dem theoretischen Teil (also: den antropogenen Voraussetzungen, der Sachanalyse, den methodischen Konsequenzen etc.) nur sehr wenig Bedeutung beigemessen wird. Er wird oft überhaupt nicht diskutiert, daher können neuere wissenschaftliche Ergebnisse kaum in den theoretischen Teil von Unterrichtsentwürfen
(Forts. s. S. 162)

---

und somit in den Unterricht Eingang finden.
Die Ausbilder legen jedoch großen Wert auf den unterrichtspraktischen Teil, d. h. auf den geplanten Stundenverlauf. Hier wird mit größter Genauigkeit beobachtet und notiert. In der nachfolgenden Unterrichtsanalyse wird die Kritik der Verlaufsplanung unversehens zur 'Knute' der Ausbilder.
Dies ist das Druckmittel, das Lehrer in der 2. Ausbildung nicht zu Unrecht fürchten.
Trotz der problematischen Theorie von Unterrichtsentwürfen allgemein - und darin wird mir sicherlich jeder Lehrer zustimmen - dokumentiert dieser Unterrichtsentwurf in anschaulicher Weise,

> wie Lehrer in der 2. Phase ihrer Ausbildung in Berlin lernen, Unterricht zu planen, ihn aufgrund dieser Planung durchzuführen (und Planung und Durchführung anschließend zu analysieren).

Die entsprechende Unterrichtsstunde ist am 29.11.1972 von mir durchgeführt worden.
Sie stellt insbesondere auch das objektive Ergebnis eines ungeheuren subjektiven Kampfes dar, der im Abschnitt 2.11 ausgeführt ist.

Im wesentlichen würde ich den Unterricht wie folgt planen.

"Ulrich Dix
Finow-Grundschule
L.z.A.

Unterrichtsentwurf

Klasse: 3 d

Mädchen: 14

Jungen: 19

Zeit: 30.11.72, 8.50 h - 9.35 h

Ort: G II,Welserstraße 15

Rektorin: Frau R.

Unterrichtsbereich: Sachkunde - technisch-physikalischer Aspekt

Unterrichtseinheit: Der elektrische Strom

Unterrichtsthema: Leiter - Nichtleiter

Intentionen: Die Schüler sollen durch Arbeiten mit dem Material zu der Erkenntnis gelangen, daß es Materialien gibt, die den elektrischen Strom leiten bzw. nicht leiten.

Stundenziel: Die Schüler sollen einen elektrischen Stromkreis aufbauen und verschiedene Materialien auf ihre Leitfähigkeit hin überprüfen.

Medien:
1) Arbeitsbogen
2) Materialien: Batterie. Verbindungsschnüre mit Bananenstecker, Fassung, Glühlämpchen, Krokodilklemmen
3) Pappstreifen
4) Tafelbild

Sozialform: Frontalunterricht, Gruppenarbeit

Aktionsformen: Lehreranweisung, Gruppenarbeit, gemeinsame Arbeit, schriftliche Einzelarbeit

Literatur:
1) Auswahl Reihe A, Didaktische Analyse
2) Rahmenplan
3) Rubinstein, Grundlagen der allg. Psychologie
4) Arbeitsbuch für den Sachkundeunterricht in der Grundschule, Diesterweg
5) Lehrerband 2, Diesterweg

Anthropogene Voraussetzungen:

Nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten (Busemann) ist die Altersstufe der 8- bis 9jährigen der mittleren Kindheit zuzuordnen. Kroh spricht von der eigentlichen Kindheit, genauer: von der Phase des naiven Realismus.

Allgemein kann gesagt werden, daß sich die Schüler dieser Klasse in einer Übergangsphase befinden. Die Überwindung der kindlichen Egozentrizität müßte abgeschlossen sein, nun lernen sie, sich in eine größere Gemeinschaft einzuordnen.
Pflicht- und Rollenverhaltensweisen werden langsam erlernt; die altersbe-

dingte Wißbegierde bereitet eine Einstellung auf die Realität vor, die jedoch noch spielerisch angegangen und bewältigt wird. Das Konzentrationsvermögen der Schüler dieser Altersstufe ist belastbarer geworden, kann jedoch noch nicht längere Zeit auf ein Ziel fixiert werden.

Das starke motorische Verhalten tritt auffällig in Erscheinung. Da das Schuleintrittsalter zwischen 6 und 7 Jahren schwankt, die Vorpubertät jedoch oft früh einsetzt, wird man bei 8- bis 9jährigen mit verstärktem Sexualinteresse rechnen müssen, solange Fragen ausgeklammert oder abgewiesen werden.

Die Schüler dieses Alters wollen ihre Leistungen überprüfen. Damit das nötige Erfolgserlebnis gewährleistet ist, muß die Kontrolle der Arbeit von den Schülern möglichst sofort und eindeutig erfolgen können.
Das Abstraktionsvermögen ist noch nicht voll entwickelt.

Soziokulturelle Vorassetzungen:

Seit September führe ich die Klasse als Klassenlehrer. Die Klasse ist seit Schuljahrbeginn neu zusammengesetzt. Seit August bin ich in der Klasse die 3. Lehrperson, auf die sich die Klasse einzustellen hatte.
Die Problematik hieraus ist eine dreifache: einmal müssen die Schüler untereinander ihre Position finden, zum anderen muß die Klasse sich zu einem größeren sozialen Verband entwickeln, weiterhin muß eine Neuorientierung auf den Lehrer erfolgen, der für alle Schüler die erste männliche Lehr- bzw. Bezugsperson (Klassenlehrer) darstellt.
Diese Prozesse sind noch nicht abgeschlossen, oft spiegeln sie sich im Unterricht wider (Aggressivität, Rangkämpfe). Hierauf muß pädagogisch Bezug genommen werden.
Drei Schüler müssen als äußerst problematisch angesehen werden; für sie sind besondere Maßnahmen nötig, die hier nicht erörtert werden sollen. Nur kurz: Horst M., Ralf E. und Klaus S. sind nicht integriert und befinden sich in Außenseiterposition. Alle drei Schüler erweisen sich als leistungsschwach. Horst ist ständig Aggressionsobjekt der nahezu gesamten Klasse und vieler anderer Schüler auf dem Schulhof. Ralf ist sehr aggressiv und zeigt oft Kompensationsmechanismen; er leidet unter schwierigen häuslichen Verhältnissen (Vater ist aggressiv und oft betrunken etc.).
Die Eltern der Schüler kommen z. T. aus der (unteren) Mittelschicht und der sog. Unterschicht, wenn man die Bezeichnungen eines die gesellschaftlichen Verhältnisse verschleiernden Schichtenmodells benutzen will. Ausgesprochene Oberschichtkinder sind nicht in der Klasse.
Zur Sitzordnung: Hufeisenform; trotz einiger Nachteile hat sie sich als die derzeitig günstigste bewährt.

Sachanalyse:

Der elektrische Strom, der z. B. in einem Kupferdraht fließt, besteht aus Elektronen, die sich in einer Grundrichtung bewegen. Die Elektronen stammen aus den Kupferatomen. Das auf der äußersten Bahn kreisende Elektron ist nur ganz lose an den Kern angebunden. Es kann sich von ihm entfernen und in den leeren Räumen zwischen den Atomen hin und her bewegen. Dabei kann es vorkommen, daß es von einem anderen Kern wieder eingefangen wird. Dieses Atom gibt dann zum Ausgleich ein anderes Elektron frei.

Wird der Kupferdraht an eine Taschenlampenbatterie angeschlossen, so 'saust' die Stromquelle durch den positiven Pol Elektronen aus dem Kupfer ab, während ihr negativer Pol Elektronen nachliefert. Strom fließt vom Minuspol der Stromquelle zum Pluspol.

Stoffe, die wie Kupfer viele 'freie' Elektronen aufweisen, sind gute Leiter des elektrischen Stromes (Metalle, Kohlenstoff). Andere Stoffe wie Gummi, Kunststoff, Glas, die keine 'freien' Elektronen haben, können den elektrischen Strom nicht leiten. Sie sind Nichtleiter, Isolatoren.

Didaktische Oberlegungen: Schülern dieser Altersstufe kann selbstverständlich diese Modellvorstellung über den elektrischen Strom nicht vermittelt werden. Für uns ist "der elektrische Strom" zunächst eine Redensart bzw. Modellvorstellung (strömende Flüssigkeit). Diese Modellvorstellung kann später aufgegriffen und weiter ausgebaut werden.
Werden Kindern Taschenlampenbatterien, Glühlämpchen, Fassungen und Leitungsdraht vorgelegt, interessiert sie zunächst nur eines: Sie wollen das Glühlämpchen zum Leuchten bringen und dann, wenn ein konkreter Anlaß dafür vorliegt, mit den Elektrokleingeräten eine Beleuchtungsanlage, z. B. für eine Puppenstube (Arbeiterkinder??) etc.bauen.
Dieses Interesse sollten wir aufgreifen und durch gezielte Arbeitsaufträge so lenken, daß die Kinder elementare Einsichten in die Wirkungszusammenhänge im Stromkreis gewinnen. Eine Kooperation mit dem Werklehrer bietet sich an.

Kenntnisse: Die Schüler kennen das Glühlämpchen und die Batterie. Sie können einen einfachen geschlossenen Stromkreis herstellen (das Glühlämpchen auf die Batterie halten und es somit zum Leuchten bringen); sie können einen festen geschlossenen Stromkreis herstellen (mit dem Einbau von Verbindungsschnüren und Bananensteckern).
Weitere Unterrichtsziele:
- Einbau eines Schalters
- Zeichensymbole für Materialien
  (z. B. Glühlämpchen).

Stellung im Rahmenplan:

Aufgabe der Sachkunde unter technisch-naturwissenschaftlichen Aspekten ist es, den Schülern Erfahrungen zu ermöglichen, die zur Erklärung von Ausschnitten der Wirklichkeit unter technisch-naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten führen, wobei bereits vorhandene Umgangserfahrungen und Kenntnisse sowie die Erklärungsversuche der Schüler einzubeziehen sind. Eine richtige Erklärung stützt sich auf rationale Urteile und versucht, wenn möglich, die Regelhaftigkeit einer Erscheinung erkennen zu lassen. Die Erfahrungen sollen die Schüler auch befähigen, Hypothesen zu bilden, wobei unzulässige, vorzeitige und ungenügend Verallgemeinerungen vermieden werden müssen. Eine fachliche Systematik ist nicht anzustreben.

Methodische Konsequenzen:

Da aufgrund schichtenspezifischer Sozialisationsbedingungen nur ein geringer Teil der Schüler pflichtbewußtes und soziales Verhalten lernen konnte, zeigt sich hier ein enormer Nachholbedarf. Daher ist selbständige Gruppen- bzw. Partnerarbeit nicht immer möglich. Hieraus resultiert die Entscheidung für den Frontalunterricht und die Sitzordnung der Klasse; Kreisgespräche z. B. müssen wiederholt geübt werden etc. Die Schüler, die nicht integriert sind, erhalten meine Aufmerksamkeit und werden am Unterricht beteiligt, auch wenn das zu Störungen des Unterrichts führen kann (z. B. die Klasse 'würgt' solche Schüler ab, weil diese Schüler psychologisch gesehen nichts zu sagen haben; 'problematische' Schüler werden daher Arbeitsmaterialien austeilen o. ä.).
Aufgrund der notwendigen motorischen Entlastung sollen die Schüler körperlich aktiviert werden (z. B. an die Tafel gehen). Die Unterrichtsphasen müssen relativ schnell wechseln, um eine Quelle möglicher Unruhe (aber auch nicht: um unmögliche Ruhe zu erzeugen) zu vermeiden.

Um den zweifellos vorhandenen Lerneifer - wenn dieser sich auch nur selten mit den Inhalten des Wochenplanes deckt (!) - und die positiven sozialen Prozesse bei Schülern nicht beim Aufkeimen zu blockieren, sollen sich die Schüler oft mündlich äußern, auch wenn die Äußerungen nicht immer dicht beim Unterrichtsthema liegen.

Bisher gemachte Erfahrungen, die in Unterrichtsanalysen herausgearbeitet wurden:

Auf folgende kritisierte Lehrerverhaltensweisen wird bei der Durchführung dieser Stunde zurückgegriffen werden:

1.) Der Unterricht wird erst beginnen, wenn die Klasse einigermaßen ruhig ist. Vermutlich werden hierzu kleinere Disziplinierungsmaßnahmen nötig sind, die jedoch mit Sicherheit als fragwürdig angesehen und diskutiert werden müssen.
2.) Die (meine) Lehrerperson darf nicht hektisch wirken, sondern muß Ruhe ausstrahlen, die auf die Schüler übergreifen soll (?).
3.) Arbeitsaufträge müssen so gegeben werden, daß sie von allen Schülern verstanden werden (Unterrichts-und Arbeitsruhe), Rückversicherungen müssen erfolgen.
4.) Arbeitsaufträge müssen präzise formuliert werden.
5.) Aggressivität (Streitereien um die Materialien, Prügeleien) muß langfristig - psychologisch (politisch) - und kurzfristig - pädagogisch - bearbeitet werden.
6.) Die Redeweise des Lehrers soll freundlich, bestimmt und klar sein.
7.) Zur Vermeidung von Unruhe werden die Schüler die Materialien vom Lehrertisch abholen.
8.) Den Kindern muß eine Experimentierphase eingeräumt werden (problematisch!!!).

Geplanter Stundenverlauf:

Schülerverhalten (Lernen)	Lehrerverhalten (Lehren und Helfen)	Did.-meth. Kommentar (Begründen)
	1. Phase: 8.50-8.55 (Motivation)	
Schüler schauen an die Tafel.	a) Lehrer zeichnet einen Kopf eines Krokodils an und beschriftet Tafelbezeichnung. b) Lehrer motiviert zusätzlich verbal.	Zum Stundenbeginn soll die Aufmerksamkeit aller auf einen Punkt konzentriert werden. Es soll eine Neugier und Aufmerksamkeitshaltung geweckt werden.
	2. Phase: 8.55-9.05 (Austeilen und Benennen der Geräte)	
Schüler sehen sich die Geräte an und benennen sie; freies Spielen mit dem Gerät.	a) Ich lasse die Geräte richtig benennen dazu hefte ich Pappstreifen an die Tafel. b) Die Geräte sollen ausgeteilt werden.	Einführung des neuen Materials (Krokodilklemme) und Wiederholung der bekannten Begriffe. Dem Neugier- und Spieldrang des Kindes soll Raum gegeben werden, Schüler werden mit der Materie vertraut.
	3. Phase: 9.05-9.25 (Angehen und Sicherung der Lernstoffes)	
Schüler lesen. Sie arbeiten manuell und mündlich, tragen Ergebnisse auf dem Arbeitsbogen ein.	Lehrer stellt Aufgabe: Verteilen und lesen des Arbeitsbogens.	Durch das gemeinsame Lesen soll entstandene Unruhe aufgefangen werden. Das Festhalten von Arbeitsergebnissen soll geübt werden: Tabellen. Vermutungen sollen formuliert und überprüft werden.
	4. Phase: 9.25-9.35 (Einsammeln der Geräte und Festigung der Begriffe)	
Schüler lesen und arbeiten still. Sie sammeln die Geräte ein.	a) Lehrerauftrag, Frage des Arbeitsbogens durchzulesen und zu beantworten. b) Ich lasse die Geräte einsammeln.	Möglicher Ausbruch von Arbeitsunruhe soll verhindert werden. Kontrolle und schriftliches Üben der Begriffe, arbeitsmäßiger Ausklang der Stunde.

Sachkunde Donnerstag, den 30.11.1972

Name:

Arbeitsbogen Nr. 8

1.) Jürgen hat für einen Stromkreis einen Bauplan gefunden. Sofort will er nach diesem Bauplan einen Stromkreis bauen.
Er liest:
Bauplan für einen Stromkreis

1. Geräte: Batterie, 3 Verbindungsschnüre mit Bananesteckern Fassung, Glühlämpchen, 2 Krokodilklemmen
2. Baue nach diesem Plan!

1. Verbindungsschnur

Aufgabe: Baue nach diesem Plan einen Stromkreis!

Was stellst du fest?

Das Glühlämpchen _____.

Der Stromkreis ist nicht _____.

2.) Wie können wir den Streomkreis schließen?
Wer hat eine Idee?

Wir klemmen zwischen die Krokodilklemmen:

Papier	Ergebnis: Glühlampe leuchtet	ja	nein
Nagel			
Holz			
Gummi			
Löffel			
Plastiklöffel			
Stoff"			

Wenn man als Lehrer das Thema 'Leiter - Nichtleiter' durchnehmen will, kann man den Sachkundeunterricht dadurch interessanter und wirklichkeitsgerechter gestalten, indem man beispielsweise einen Vater eines Kindes aus der eigenen Klasse oder einen Vater aus einer anderen Klasse der Schule, oder einen persönlichen Bekannten oder sonst jemanden findet, der durch die reale Einbettung in den Arbeitsprozeß wirklich sachkundig ist.

Solch ein Vorhaben muß selbstverständlich auch mit den Eltern, der Schulleitung[135)] und insbesondere den Kindern abgesprochen werden. Jede schulfremde Person, die von der Schule an die Schüler herangeführt wird, muß den Nachweis erbringen, daß sie nicht lungenkrank ist. Wenn solche formalen Anforderungen erfüllt sind und die Schulleitung ihre Einwilligung gegeben hat, kann der Lehrer seinen Wirklichkeitsagenten mit in seinen Unterricht einplanen.

In unserem Beispiel führt der Lehrer als Fachmann für das Lehren und Lernen seinen Unterricht bis zum Ende der 2.Unterrichtsphase wie gewohnt durch.

Zu Beginn der 3. Phase bezieht er den anwesenden Elektromeister in den Unterricht ein. Der Elektromeister handelt nun als Wirklichkeitsagent - nicht als Lehrer! - indem er auf den vom Lehrer dargestellten Zusammenhang, daß das, was die Schüler heute durchnehmen, grundlegend wichtig für seine tägliche Arbeit sei, aus seiner Sicht als Fachmann näher eingeht.
Er muß z. B. einen Radioapparat reparieren, von dem er nur weiß, daß die Skalenbeleuchtung funktioniert, der ansonsten keinen Ton von sich gibt, oder ein defektes Heizgerät o. ä. in Ordnung bringen. Er schraubt ein mitgebrachtes Gerät (z. B. Heizgerät) auf und erwähnt dabei die sachlichen Zusammenhänge, die der Lehrer ihm zuvor am Tage der gemeinsamen Planung mitgeteilt hat und die die Kinder bereits wissen: der Stromkreis muß geschlossen sein, wenn das Gerät funktionieren soll. Mittels eines Stromprüfers sucht der Elektromeister vor den Augen der Kinder die Stelle, an der der Strom nicht mehr weitergeleitet wird. Der Fehler wird gesucht und gefunden: der Strom kann nicht fließen, weil der Stromkreis irgendwo nicht geschlossen ist.

An dieser Stelle kann der Lehrer wieder die Unterrichtsführung übernehmen.

Er kann die Schüler in einer mündlichen Phase erarbeiten lassen, was es für Möglichkeiten gäbe, den Stromkreis zu schließen.
Dabei sollte er die Schüler im Unterrichtsgespräch dahin lenken, daß sie die Lücke zur Weiterleitung des Stromes mit verschiedenen Gegenständen praktisch-handelnd schließen sollen. Die Schüler arbeiten selbständig nach dem vorgegebenen Arbeitsbogen, indem sie die dort vorgegebene Versuchsanordnung auf-

bauen. Die vom Lehrer mündlich herausgearbeiteten Schülerantworten werden an der Sachkenntnis des Elektromeisters verifiziert. Der Elektromeister erklärt nun seinerseits, daß er zur Überbrückung der Lücke in der Stromübertragung verschiedene Materialien nehmen könne, er aber genau 'wisse', daß manche der genannten Materialien den Strom nicht weiterleiten würden. Solche Materialien würden als 'Isolatoren' benutzt.

An dieser Stelle besteht für den Lehrer die Möglichkeit in der 3. Phase weiterzugehen. Die Schüler probieren nun ihrerseits im Versuch aus, welche Materialien den Strom weiterleiten und welche nicht. Sie geben ihre Versuchsergebnisse an den Elektromeister weiter. Dieser führt dann die Reparatur des Heizgerätes oder Radioapparates aus, indem er die Materialien nacheinander einbaut, die die Schüler als Stromleiter herausgefunden haben.

Der Lehrer schreitet zur 4. Phase fort.

Sicherlich wäre es noch besser, wenn diese Stunde in den Räumen der Elektrowerkstatt des Elektromeisters stattfinden könnte. Doch wir können nicht von idealen Verhältnissen ausgehen.

Es ist meines Erachtens ein lohnender Aufwand, so oft es möglich ist, Wirklichkeitsagenten unter Beibehaltung ihrer Berufsidentität in Zusammenarbeit mit dem Lehrer in den Unterricht einzubeziehen.
Insbesondere an Ganztagsschulen -wie beispielsweise den in Berlin entstehenden Kinderzentren oder ähnlichen schulischen Einrichtungen - würde sich hieraus eine sinnvolle Perspektive herleiten lassen, den Schulalltag der Kinder sinnvoll aufzulockern. Dies ist auch Intention vernünftiger Schul- und Oberschulräte.

Dieser notwendige Aufwand kann aber in der Realität in der Regel nicht immer betrieben werden. Daher sieht im Normalfall der Einfluß von Personen, die entweder Unterricht erteilen und keine 'Lehrer' sind, oder von Personen, die anderweitig Einfluß in der Schule auf die Kinder ausüben, dergestalt aus, daß ein solcher Einfluß pädagogisch äußerst problematisch angesehen werden muß.

Das folgende Beispiel zeigt eindrucksvoll, wie fatal Unterricht ablaufen kann, wenn Nicht-Pädagogen die Rolle von Pädagogen erfüllen sollen.
Die hieraus resultierenden peinlichen Situationen für alle Beteiligten werden nicht auf den sachgerechten Hintergrund projiziert, sondern personifiziert. Der Verkehrspolizist lehnt die Lehrer ab, die Lehrer lehnen den Verkehrspolizisten

ab. Dies ist falsch, Solidarität tut not.

Verkehrsunterricht

Mit freudiger Spannung erwarten dieKinder den Polizisten. Das Warten auf Unterrichtsruhe, das sonst - wenn es gutgeht - um die 3 Minuten in Anspruch nimmt, hat diesmal nur wenige Sekunden gedauert.

'Pädagogisch' auf die Kinder eingehend begrüßt der Polizist die Kinder. Er sei nicht der Wachtmeister Pumpelmus, woraufhin einige Kinder lachen, sondern der Polizeiobermeister X. und erklärt kurz, was ein 'Dienstgrad' sei. "Ihr wißt ja, die Polizei dein Freund und Helfer. Aber", fährt er mit lauter und forscher Stimme fort, "ich kann auch anders, nicht wahr Fritzchen? Oder wie heißt du da hinten?" Er wendet sich einem Schüler zu, der sich noch nicht vom Lachen über den Namen Pumpelmus erholt hat.
Die Uniform, die drohende Stimme und die Worte 'Ich kann auch anders' bedingten eine fast angsterfüllte Stille. Die Kinder blicken verunsichert fragend den hinten im Klassenraum sitzenden Lehrer an. Einen derartigen Umgangston sind sie nicht gewohnt. Unbehagen kommt auf.
Der Unterricht geht weiter. "Wer weiß, warum ich hier bin?" Fast alle Kinder melden sich. Viele Antworten. Klaus sagt, die Polizei müsse Verbrecher fangen. Ohne negativ oder positiv auf diese Antwort vom Klaus einzugehen, wird ein anderer Schüler aufgerufen. Klaus läßt nicht locker, da er auf seine Antwort ein feed-back haben möchte und er -aus seinem Verhalten wird das deutlich - unbeirrbar meint, daß sie doch richtige Aspekte enthält. "Wer möchte noch etwas sagen?" Klaus, mit dem Argument der Verbrechensbekämpfung meldet sich quängelnd. "Du warst schon dran", versuchte der Polizist ihn abzuwürgen. Da die Kinder ihrer Phantasie schon freien Lauf gelassen hatten und die Antworten auf die Frage nach dem Zweck des unüblichen Polizistendaseins im Unterricht für den Polizeibeamten nur sehr schwer auszuwerten waren und kein brauchbarer Hinweis auf die Verkehrserziehung gekommen war (obwohl ich dies den Kindern angesagt hatte!), fühlte sich der Polizist in der Strategie seines unterrichtlichen Vorgehens gestört und reagierte gereizt und unwirsch auf Klaus' Wortmeldung. Der Polizist merkte, daß Klaus' Antwort nicht zu umgehen war und daß sie ihm obendrein nicht in sein Unterrichtskonzept paßte.

Also kam Klaus noch einmal dran und wiederholte seine bereits bekannte Antwort. Ohne direkt auf die Antwort einzugehen, meinte der Polizist, alle Antworten wären ein bißchen falsch und auch ein bißchen richtig gewesen und geht auf einige Antworten näher ein:

- auf keinen Fall suche er das Portemonnaie von der Martine aus der Nachbarklasse,
- er wolle auch keine Sexualkunde geben, daß man nicht mit fremden Leuten mitgehen soll,
- er wolle auch nicht 'die Uniform erklären' usw., sondern
- er sei für den Verkehrsunterricht zuständig.

Das sei nämlich ganz wichtig auch für den Klaus, wobei er auf den Klaus zeigt und ihn dabei ansieht. Der Klaus hat dies schon längst begriffen, findet aber immer noch, daß die Verbrechensbekämpfung eine wichtige Aufgabe der Polizei ist. Sein 'Ja, aber' wird vom Polizisten barsch unterdrückt: "Wenn Erwachsene reden, haben die Kinder still zu sein. Und jetzt rede ich, also mußt du still sein." Das war für die ganze Klasse wie ein Schlag ins Gesicht. Fragende, ängstliche an den Lehrer gerichtete Blicke. Schweigen.

Betont freundlich fährt der Polizist fort. Unterricht. Monologe und Zanlen zur Begründung von Verkehrsunterricht. Schilderungen von tödlichen Unfällen, bei denen Kinder beteiligt waren. Die Kinder langweilt das. Sie fangen an zu quatschen. "Oder willst du, daß du später wegen eines Verkehrsunfalles nur noch einen Arm hast?" fragt der Polizist lauter werdend und drohend einen Schüler, der gerade nicht aufpaßt. "Nein", antwortet dieser, worauf ihn der Polizist noch anraunzt: "Dann paß auch gefälligst auf."

Die Schüler werden immer verängstigter und wollen alles besonders gut machen. Sie melden sich sehr häufig. Teilweise nimmt der Polizist die Wortmeldungen an. Wenn es ihm nicht in den Kram paßt, erklärt er, daß sie sich nicht immer melden sollen, er wolle im Thema weiterkommen, zu häufiges Melden störe ihn.

Die angestiftete Verwirrung, daß die Schüleraktivität 'sich Melden', die in der gesamten Schulideologie positiv interpretiert wird, er sie jedoch negativ wertet, kann der Polizeibeamte nicht wahrnehmen, da er gerade mit der Vorderradbremse beschäftigt ist. Eine Bremse sei keine Stechfliege, sondern gehöre zur verkehrstechnischen, notwendigen Ausrüstung eines jeden Fahrrades. Eine Bremse sei wichtig. Zur Begründung erzählt er von einem Verkehrsunfall, bei dem ein Kind beteiligt war, das durch den Unfall eine Ohrmuschel verloren hatte, die der Polizeiwagen mit Blaulicht ins Krankenhaus brachte und die von den Ärzten wieder angenäht werden konnte. Die Kinder zeigten sich entsetzt, der Polizist interpretierte dies als positive Qualität seines Unterrichtes. Die durch die plastische Schilderung des fehlenden Ohres hervorgerufene makabere Stimmung bei den Kindern bleibt fern jeglicher Betrachtung. Der 'Unter-

richt' geht weiter.
Die Schüler liefern brav ihre Ja- und Nein-Antworten ab und quälen sich im Laufe der Zeit immer mehr, aufmerksam zu sein.

Dies gelingt nicht allen. Schüler, die sich nicht länger zur Aufmerksamkeit zwingen können, werden in ihrem Verhalten auffällig. Aggressives Verhalten entsteht.
Daraus resultiert, daß die Reaktionen des Polizisten schärfer werden. Er hofft auf die Solidarität des in der Klasse sitzenden Lehrers und bezieht diesen in seine Reaktionen auf störendes Schülerverhalten ein.
Er sagt, die Schüler sollten aufpassen,er möchte nicht, daß bestimmte Schüler in Betragen eine 5 auf's Zeugnis bekämen und erhält auf seine diesbezügliche Frage: "Oder wollt ihr das?" eine verneinende Antwort von den Kindern. Sie istunvermeidlich verbunden mit der Unsicherheit, ob nicht doch der Lehrer anwesend sei, um sich 'Fehlverhalten' zu notieren und mit dem Polizisten gemeinsame Sache zu machen.
Mit

- Drohungen,
- Unterstellungen,
- Androhungen von wirklichkeitsfremden Maßnahmen,
- Bloßstellungen,
- Erzeugung von Angst etc.

geht der Unterricht zu Ende.

Noch während des Unterrichts - so wird der kritische Leser fordern- müsse der Lehrer sich von dem Ruch distanzieren, daß er die Schüler hintergehen könne. Eine solche Absicht wurde ihm durch das Verhalten seitens des Polizisten untergeschoben. Wenn der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schüler mühevoll zu Gunsten der Schülerinteressen angelegt werden konnte, dann müsse sich der Lehrer insbesondere in derartigen Situationen von solchen Unterstellungen vor den Schülern solidarisch mit den Schülern befreien.
Diesem Argument ist nur schwer zu widersprechen; höchstens insofern, als man erkennen muß, daß eine direkte Konfrontation mit dem Verkehrspolizisten, die für die Schüler vermutlich als ein Streiten, wer denn die größere Autorität sei, aufgefaßt würde, sicherlich nicht der richtige Weg sein kann, die anskizzierten grundlegenden Probleme von 'Nichtlehrern' im Unterricht umfassend zu klären.
Ein Polizist kann nicht vorübergehend Lehrer sein (und auch umgekehrt).

Es ist nach meiner Auffassung davon auszugehen, daß der Polizist in seiner falschen Funktion als 'Lehrer' vor einer Situation steht, in der er um ein Vielfaches mehr überfordert ist, als viele Lehrer es täglich selber erleben. Daher ist Solidarität angebracht, auch wenn der Polizist sich tatsächlich so verhält, wie es für die Schüler unter keinen Umständen gutzuheißen ist, da mühsam aufgebautes Vertrauen tendenziell untergraben wird.
Selbstverständlich ist es haarsträubend, wenn der Polizist den Kindern mit freundlicher und ruhiger Stimme sagt, daß sie zwar alles essen können, aber nicht alles sagen dürfen und obendrein so tut, als sei das nicht allein seine Meinung, sondern insbesondere die Meinung des Lehrers und er selber mache und sage nur das, was auch der Lehrer für richtig findet. Unter keinen Umständen ist es zu bejahen, wenn der Polizist wohlgemeinte Schüleraktivität nicht aufzunehmen in der Lage ist - weil er das nicht gelernt hat - und daher meint, wenn dieser oder jener Schüler weiterhin sich störend verhalte, dann gehe er mit dem Lehrer zu den Eltern des Schülers und dann werde der Schüler schon etwas erleben und zur Beruhigung anfügt, das läge aber nicht im Interesse des Lehrers, des betreffenden Schülers und auch nicht in seinem Interesse. Ferner soll nicht die Beobachtung abgeschwächt werden, daß Schüler im Unterricht beobachtbar frustriert reagieren im Hinblick auf das emotionale Beziehungsfeld 'Lehrer-Schüler-Normen-Vereinbarung-Vertrauen-Akzeptieren-Gewohntsein' usw. Weniger frustriert sind die Schüler in bezug auf die Sache 'Verkehrsunterricht'.
Wenn auch in der konkreten Situation des Unterrichts - wie ausgeführt - eine Konfrontation mit dem Polizisten nicht angebracht wäre, so dürfen derartige tendenziell vertrauenszerstörend angelegte Beeinflussungen, die das Lernklima der gesamten Klasse untergraben, nicht einfach auf sich beruhen bleiben.

Zweierlei mögliche Gegenschritte sollen kurz durchdacht werden.
Einmal wäre es ein richtiger Weg, der Schulaufsicht mitzuteilen, wie schädlich - im pädagogisch-psychologischen Sinne - der Verkehrsunterricht abgelaufen sei. Ein solcher Unterricht sei aus guten Gründen nicht vertretbar, man müsse grundsätzlich das Konzept der Verkehrserziehung überdenken. Es sei deutlich geworden, daß die aufgezeigten Mißstände nicht den Erziehungsvorstellungen der Berliner Rahmenpläne für Erziehung und Unterricht entsprächen und die geschilderten Beispiele sicherlich auch grundlegende Probleme darstellten, die nicht ausschließlich durch die konkrete Unterrichtsführung des Polizeiobermeisters X. erklärbar seien.

Die Schulaufsicht würde sich für eine derartige Mitteilung 'bedanken' und ant-

worten, man habe für die angeschnittenen Probleme vollstes Verständnis und werde die Sache 'prüfen'. Entweder wird sich der Staub der Vergessenheit über die Angelegenheit legen oder die Mitteilung entwickelt sich für den Lehrer zum Bumerang dergestalt, daß die Schulaufsicht erst einmal überprüfen wird, ob denn die eigene Unterrichtsführung so viel besser sei, ob man denn überhaupt 'kompetent' sei, eine derartige Beurteilung abgeben zu können. Der Schulrat wird die anderen Kollegen der Schule fragen, ob sie eine ähnliche Kritik gegen den Polizisten vorzubringen hätten. Aus Angst vor lästigen Schulratsbesuchen werden viele Kollegen sich windend sagen, daß es - wie in jedem Unterricht - Probleme gäbe, man jedoch nicht den Eindruck habe, daß der Verkehrsunterricht durch den Polizeibeamten X. pädagogischen Intentionen zuwiderlaufe, sondern sicherlich ein Stück zur Verkehrssicherheit der Schüler beitrage. Außerdem: auch manche Lehrer vergriffen sich mal im Ton, davon würden auch nicht gleich die Schüler geschädigt.
Kurz: jeder Schulpraktiker weiß von den Schwierigkeiten, die ein vereinzeltes Vorgehen gegen Mißstände - und seien es noch so berechtigte - zur Folge haben können.
Und als Lehrerkollegium geschlossen solidarisch zu handeln, ist für nicht wenige Kollegien nur ein Traum.
Im Hinblick auf das auch von mir als konkret erfahrene Problem des Verkehrsunterrichts durch einen Polizisten erscheinen den meisten Kollegen die geschilderten Probleme durch den Verkehrsunterricht nicht als so gravierend, als daß man wirklich als Kollegium geschlossen Maßnahmen einleiten müßte.

Bleibt also nur der zweite Schritt, der unabhängig vom ersten durchgeführt werden muß: in der nachfolgenden Stunde an den Ver-ehrskundeunterricht mit den Schülern die unterschiedlichen 'Stör'-Situationen durch die Schüler aufzugreifen, sie auf den richtigen Begriff zu bringen und den Kindern klarzumachen zu versuchen, daß man die vom Polizisten angedeuteten Maßnahmen nicht durchführen werde und mißbillige. Dabei darf man als Lehrer realistischerweise jedoch nicht in den Fehler verfallen, den Kindern nicht zusätzlich ebenfalls klar zu machen, daß man sich als Lehrer es nicht gefallen lasse, wenn Kinder im Unterricht nicht mitarbeiten wollen, wie es in der Verkehrserziehungsstunde deutlich geworden sei. Den Kindern muß klar werden, daß man als Lehrer mit solchen ermahnenden Äußerungen nicht auf schuljuristische Maßnahmen abzielt (Zeugnisse, Elternbriefe etc.), sondern auf Maßnahmen, die sich umfassend aus dem Bezugsfeld der Schulklasse, aus den unmittelbaren Situationen und aus der Schülerrealität unter Einbeziehung aller Beteiligten herleiten lassen.

Der Schulzahnarzt kommt

Auf eine ähnliche Art ist für die Schüler der Umgang mit den Schulärzten und -zahnärzten zu verkraften. Wenn auch der aufmerksame Leser von vornherein einwenden wird, daß Ärzte im Schuldienst doch im Umgang mit Kindern pädagogisch geschult sein müßten oder sie zumindest sensibel für das Verhalten von Kindern und entsprechende Probleme sein müßten, so ist dies ein Trugschluß. Die konkrete Realität sieht anders aus.

Da werden Kinder vom Arzt in einer langen Reihe hintereinander aufgestellt. Wer Kinder kennt, weiß es: die Kinder bleiben nicht in einer Reihe stehen. Nach ein paar Minuten ergibt sich aus den unterschiedlichsten Gründen, die zu einem großen Teil psychologisch verständlich und somit 'berechtigt' sind, in der zuvor aufgestellten Schülerreihe eine Eigendynamik hinsichtlich körperlicher Bewegung und der Lautstärke von Geräuschen. Die Schüler bekämpfen die Langeweile. Sie fangen an, sich zu unterhalten und beschäftigen sich miteinander. Der Lärmpegel steigt.
Dies bedingt nervöse Reaktionen seitens der Schwestern und der Ärzte. Als Folge werden Kinder dann herumgeschubst, 'zur Raison' gebracht, einzelne Schüler vor anderen bloßgestellt. Dabei stellt der Arzt latent den Lehrer als den Buhmann oder den Ordnungshersteller dar. Da wird mit Angstmachen und Bloßstellen gearbeitet, wenn Kinder sich nicht die Zähne geputzt haben. "Seht euch mal alle hier den Frank an. Was meint ihr wohl, was er falsch gemacht hat? Süßigkeiten gegessen! Richtig. Bald wird er gar keine Zähne mehr haben. Wer ist denn dein Freund? Ah so, der Klaus. Klaus, findest du es richtig, daß der Frank sich nicht die Zähne geputzt hat?"
Frank und Klaus werden rot. Frank ist nahe am Heulen. Klaus findet es erzwungenermaßen falsch, daß sich Frank nicht die Zähne geputzt hat. Er sieht bei seiner Antwort hilfesuchend den Frank an, als ob er sagen wollte 'Ich will dir ja helfen, aber ich weiß auch nicht, was ich machen soll'.

Der Lehrer beendet das grausige Spiel noch ehe er vom Zahnarzt als Kontrolleur dafür eingesetzt wird, ob die Kinder sich morgens die Zähne geputzt haben oder nicht. Das Dilemma ist, daß man als Lehrer den Kindern gegenüber einerseits den Argumenten des Zahnarztes recht geben muß, man aber andererseits dem Zahnarzt auch zeigen muß, daß er mit den Kindern nicht umspringen kann, wie er will. Das ist schwer, denn für alle Anwesenden sind die Rollen von vornherein klar: der Lehrer ist der nicht so hoch wie der Zahnarzt zu bewertende 'Mini-Akademiker'. Auch schon aus diesen Gründen 'muß' der Lehrer den Anwei-

sungen des Zahnarztes folgen und für Ruhe sorgen etc. Der Lehrer muß auch die sachliche Arbeit des Zahnarztes, für die dieser allein kompetent ist und verantwortlich zeichnet, nicht unterminieren und aus diesem Grunde sachlich alles für richtig heißen, was der Zahnarzt sagt. Diese Erwartungshaltung wird vom Zahnarzt indirekt formuliert. Dabei ist es für den Lehrer schwer, seine diskriminierenden Maßnahmen zu unterlaufen, wie z.B., daß die Kinder mit ungeputzten Zähnen sich in einer Reihe aufstellen müssen, damit sie gesondert 'angeprangert' werden können.

"Wer kann sich vorstellen, warum diese Kinder (die Namen werden vorgelesen) jetzt hier stehen? Na, weiß es keiner? Die haben nämlich kein Geld für Zahnpasta, sondern nur für Süßigkeiten." Peter erklärt dem Zahnarzt wohlmeinend, daß der Ahmet wegen seiner vielen Geschwister kein Geld habe und die Türken deswegen manchmal ein bißchen dreckig sind, weil sie kein Geld haben. Ahmet fühlt sich sichtlich beleidigt und blickt ernst auf den Boden und macht dabei einen völlig abwesenden Eindruck. Auch der Zahnarzt ist vom plötzlichen Ernst der Situation überrascht und will abmildern, indem er allen Kindern zugewandt von der Wichtigkeit des Zähneputzens spricht.
Als Lehrer kann man dem Zahnarzt klarzumachen versuchen, daß eigentlich die Eltern - und auch die nur bedingt - für den Zustand der Zähne ihrer Kinder verantwortlich seien und sich damit schützend vor seine Schüler stellen. Dies sei schon richtig, Herr Kollege, aber man müsse auch den Kindern das Problem der richtigen Zahnpflege einschärfen, die vergessen sowieso schon viel zuviel, meint der Zahnarzt. Trotzdem spürt er, daß man als Lehrer mit seinem 'pädagogischen' Umgang mit den Kindern nicht einverstanden ist: Mit ein wenig drohender Stimme fordert er daher etwas konsequenter, daß man bei 'seinen' Schülern bei der Zahnuntersuchung doch für mehr Ruhe sorgen müsse, da er sonst nicht arbeiten könne. Der Kontakt wird frostig.

Am nächsten Tag wird der Lehrer vom Rektor gefragt, ob es bei der Zahnuntersuchung irgendwelche Probleme gegeben hätte und warum denn die Kinder so unruhig gewesen seien, ob sich das nicht ändern ließe, denn der Zahnarzt sei doch ein sehr tüchtiger Mann.
Die Tatsache, daß man durch diesen 'tüchtigen' Zahnarzt wieder mit Problemen von Vorurteilen im Unterricht zu kämpfen hat, daß dieser oder jener Schüler wieder aggressiv reagiert, würde dann nur noch als überempfindliche Wahrnehmung interpretiert oder üble Nachrede dem Zahnarzt gegenüber aufgefaßt. Deprimiert antworten manche Lehrer nichts und unterlassen die Mitteilung solcher Unterrichtsauswirkungen:
Man braucht die Kraft für wichtiger Aufgaben.

Die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und die Integrität der Persönlichkeit

des Schülers werden tendenziell der Zahnhygiene geopfert. Dabei soll nicht die Bedeutung der Zahnhygiene in Abrede gestellt werden. Es muß jedoch der diesbezügliche Rahmen der Zahnuntersuchung und das Einwirken des Zahnarztes auf die Kinder kritisiert werden. Als Pädagoge pädagogisch zu denken, wird in solchen Situationen von Zahnarzt und Schulverwaltung fast schon als bedenklich befremdlich, noch nicht einmal mehr wohlmeinend als 'interessant' betrachtet.

Die Bademeister

Ähnliche Argumente ließen sich über den Einfluß von Bademeistern auf Kinder aussagen. Ohne Rücksicht auf irgendwelche Gefühle bei den Kindern wird in einer Prozedur mit Kasernenhofton gefordert, daß die Kinder sich aus- und anziehen, sich nackt abzuduschen hätten und alle die gewaschenen Füße zeigen müssen, bevor sie die Schwimmhalle betreten.
Die Schüler gelangen nur in die Schwimmhalle, wenn sie die Eingangskontrolle zum Duschraum überstanden haben: Badehose, Badekappe und Seife in der Hand, nackt müssen sie den bohrenden Blick des Bademeisters passieren.
"Da ist ja wieder einer mit Badehose! Hose aus! Aber schnell! Hat euch das euer Lehrer nicht gesagt? Hier wird nur nackt geduscht!!" Der auf den gekachelten Fluren stark hallende Ton läßt andere Kinder aufschrecken. Die ersten Male beim Schwimmen noch unsicher,

- sich nackt vor anderen Kindern zu zeigen,
- einen großen oder kleinen Penis zu haben,
- oder wenn gar bei türkischen Kindern aufgrund religiöser Überzeugung der Penis beschnitten ist,

so stehen die Kinder unschlüssig herum, wenn sie ihre Badehosen ausziehen sollen. Die emotionalen Probleme der Schüler teilt in diesem Augenblick niemand, insbesondere nicht, wenn sie - bei türkischen Kindern am deutlichsten - mit völlig anderen Vorstellungen erzogen worden sind, als wie sie hier in konkretem Verhalten ihnen abverlangt werden. Der Bademeister schimpft polternd über den Flur, einer hätte seine Schuhe in den Schrank zu stellen vergessen, ein Türke hätte unter der Dusche gepinkelt, das sei verboten. Die Kinder müssen sich beeilen. "Los die Hosen aus. Ich hab's schon einmal gesagt. Hoffentlich wird das bald etwas!" werden die Kinder angeherrscht. Da die Kinder vom Bademeister an den Armen angefaßt und in die Richtung gedreht werden, in die sie laufen sollen, müssen sie auch damit rechnen, daß seiner Forderung nach Nacktheit mittels Ohrfeigen Nachdruck verliehen wird. Mit Berechtigung müssen dies die Kinder aus der Atmosphäre herleiten.
Als Lehrer täte man einen falschen Dienst, ihnen diese Wahrnehmung auszureden oder sie abzuschwächen. Die Kinder quälen sich also die Schlüpfer herunter und rennen -

sich ihre Duschutensilien vor ihr Geschlechtsteil haltend - scheu und sich schämend unter die Duschen, wo sie sich nach kurzem Abduschen sofort die Badehosen anziehen, um dann in die 'Freiheit' der Schwimmhalle zu rennen.

Mit verstörten und solchen Kindern zu reden, die nachweislich - durch Aktenvermerke über Teilnahme an Spieltherapien o.ä. - emotionale Probleme haben, ist in derartigen Situationen kaum möglich. Den organisatorisch und inhaltlichen Ablauf beim Schwimmen, Ausziehen, Duschen etc. anders zu regeln, ist dem Lehrer nur teilweise möglich. Daraus wird folgendes deutlich:
Unmerklich muß der Lehrer seine pädagogische Verantwortung beim Betreten der Schwimmhall abgeben.
Ich möchte Ihnen diese Erfahrung an einem Beispiel belegen.
Ein türkischer Junge, der kein Wort Deutsch verstand und das erste mal zum Schwimmen kam, hatte seine Badehose vergessen. Er zog sich wie alle Kinder bis auf seine weiße Unterhose aus und setzte sich zum gemeinsamen Beginn des Schwimmens wie alle Kinder auf die gekachelte Bank in der Schwimmhalle.
Ich ließ ihm durch einen anderen türkischen Jungen sagen, daß er nicht ins Wasser dürfe, da er keine Badehose anhabe. Er müsse sie das nächste mal mitbringen, da es verboten sei, in der Unterhose zu schwimmen. Osman akzeptierte das und blieb auf der Bank sitzen, während die anderen Kinder sich im Wasser tummelten.
Das ging so eine Zeit lang gut.
Nach etwa 20 Minuten kam der Bademeister und machte mich darauf aufmerksam, daß Osman sich anziehen müsse. Er dürfe - nur mit seiner Unterhose bekleidet - auf keinen Fall in der Schwimmhalle sitzen bleiben.
Auf meine Frage, was es denn für einen Sinn habe, wenn sich der Schüler wieder anziehen müsse, um in der warmen Luft schwitzend auf der Bank zu sitzen, bekam ich zur Antwort, daß er sich auf eine Vorschrift der Badeordnung beziehe. Außerdem habe er nicht die Absicht, mit mir darüber eine Stunde lang in eine Diskussion eintreten zu wollen. Erst nachdem der Bademeister in seinem Aufsichtsraum verschwunden war, wurde mir der geforderte Irrsinn klar: anders möchte ich ein solches Verlangen, daß ich dafür Sorge tragen müsse, daß der Schüler sich in der warmen Badehalle voll angezogen aufhalten müsse auch heute nicht bezeichnen.
Ich besprach die Situation mit meinen Kollegen. Sie teilten meine Auffassung. Daraufhin ließ ich den Schüler in seiner Unterhose auf der Bank sitzen.

Nach kurzer Zeit kam der Bademeister wieder und fragte mich, wie ich mir denn 'das' so dächte. Ich erklärte ihm, daß ich darin keinen Sinn erblicken könne, wenn der Schüler angezogen hier sitzen müsse, zumal die Gefahr bestand, daß der Schüler die Aufforderung zum Anziehen möglicherweise als Strafe empfunden hätte und sich anschließend erkälten könne. Der Bademeister führte als Argument an, daß es allge-

mein verboten sei, in Unterwäsche die Badehalle zu betreten. Daran müsse auch ich mich mit meinen Schülern halten. Ich entgegnete hierauf, daß kein Schüler und kein Lehrer dies bemerkt habe und insbesondere sich niemand an der entstandenen Situation störe. Ferner sei das Schulschwimmen nicht öffentlich. Aus diesen Gründen hätte ich für meinen Schüler entschieden, daß er die restliche Zeit bis zur Beendigung des Schwimmens in Unterhose in der Schwimmhalle sitzenbleiben könne. Daraufhin pochte der Bademeister auf sein Hausrecht, meinte, er sei immer für Zusammenarbeit und ging erneut in seinen Aufenthaltsraum. Dort telefonierte er, wie ich es sehen konnte (vielleicht auch sollte).
Ein Konflikt lag in der Luft. An eine vernünftige Lösung war vorerst nicht zu denken. Die Kinder hatten nur zum Teil die Auseinandersetzung mitbekommen. Trotzdem schienen sie deutlich zu fühlen, daß der Lehrer offensichtlich einen Teil der sonstigen und üblichen Verantwortung für sie an den Bademeister abgeben sollte. Hiergegen ist prinzipiell überhaupt nichts einzuwenden.
Es mußte aber meinen Widerstand herausfordern, wenn eine solche Verantwortungsübergabe an schulfremde Personen unter den oben geschilderten Bedingungen vollzogen wird. Die Folge war, daß die Kinder verunsichert wurden. Sie merkten, daß der Lehrer erst wieder bei der Lehrtätigkeit beim Schwimmunterricht seine volle Verantwortlichkeit für das sie betreffende Geschehen besitzt.

Aufgrund solcher Erfahrungen,sich für einen pädagogischen Umgang einzusetzen, der dem Grad der Ernsthaftigkeit derartiger Probleme entspricht, ist eine Einzelkämpferarbeit, deren Sinnlosigkeit wohl nur Schulpraktiker einsehen können. Wenn es überhaupt zu Auseinandersetzungen mit Bademeistern käme, dann nur zu Anschreiszenen zwischen ihnen und dem Lehrer. Dies ist jedoch abzulehnen. Zu fruchtbaren Auseinandersetzungen - etwa über die Frage der Fortführung einfühlsamer und psychologisch orientierter Sexualpädagogik hinsichtlich der Bearbeitung von Schamgefühlen in konkreten Situationen von Nacktheit in der Schwimmhalle - würde es nicht kommen. Verantwortungsbewußte Lehrer würden - hinter den Kulissen, versteht sich - als 'spinnert' oder wie auch immer als verrückt abgetan. Man könnte schon 'froh' sein, wenn es überhaupt zu einer formalen Auseinandersetzung mit den in Rede stehenden Problemen kommen würde: daß daraus Verhaltensänderungen vonseiten der Bademeister im Umgang den Kindern gegenüber resultieren würden, ist kaum zu erwarten. Die Kinder sind den Nörgeleien und auch teilweise den Tobsuchtanfällen der Bademeister ausgeliefert, da diese weisungsbefugt sind im Hinblick auf den 'ordentlichen' Ablauf des An- und Auskleidens einschließlich des Duschens etc. Nur wenige Schüler bringen es fertig, ihre Empfindungen dem Lehrer mitzuteilen etwa in der Form der Kritik "Der (Bademeister) ist aber komisch". Die meisten Kinder können die Diskrepanz des Verhaltens nicht ausdrücken, die sie zwischen der Umgangsform des Bade-

meisters und der ihres Lehrers fühlen.

Zu unkontrollierbaren und sicherlich nicht positiven Lernprozessen kommt es, wenn sich der Lehrer nicht gegen die Umgangsformen des Bademeisters den Schülern gegenüber durchsetzt und diese - willentlich oder nicht - mitmacht. Wenn Kinder wirklich einmal beim Umziehen trödeln und der Bademeister herumschreit, daß die Schüler nicht so viel quatschen und sich lieber anziehen sollen, dann ist es sicherlich kein Fehler, wenn der Lehrer in seinem, den Schülern gewohnten, Umgangston erklärt, daß die Schüler sich beeilen mögen, da die Klasse sonst zu spät zur Schule zurückkommt. Solche Situationen verstehen die Schüler sehr gut, obwohl auch hierbei die Stimme des Lehrers erfahrungsgemäß laut sein muß. Bei solchen Ermahnungen kann der Lehrer versuchen, einen positiven Bezug auf die soziale Identität der Schüler zu nehmen.
Daher würden es die Schüler nicht verstehen, wenn der Lehrer beim Anbrüllen durch die Bademeister, daß gefälligst die Badehosen beim Duschen auszuziehen wären, distanzlos mitmachen würde und die den Schülern vertraute, teilweise auch laute, aber einfühlsame Form des Umganges brechen würde zugunsten von Kasernenhofmanieren. In derartigen Situationen ist es nötig, daß der Lehrer zwar nicht vor den Kindern seinerseits den großen Anbrüller dem Bademeister gegenüber spielt. Der Lehrer muß jedoch diesem klar und eindeutig zu verstehen geben, daß man sich selber darum kümmern werde, ob dieser oder jener Schüler die Badehose anbehalten darf oder nicht. Dies kann einen Konflikt zwischen Schwimmbadverwaltung und Schulverwaltung bewirken. Er ist durchzustehen.

Ein notwendiges Lehrerverhalten zur Stabilität angeleiteter pädagogischer Prozesse bei Schülern ist jedoch nicht immer möglich. Der Lehrer kann nicht gleichzeitig im Duschraum und im Umkleideraum sein, der Lehrer kann nicht wissen, wo, wann und mit welchen Forderungen in welcher Lautstärke ein Bademeister an die Schüler herantritt.

Ähnlich unkontrollierbar - und damit sind die ablaufenden Lernprozesse der Schüler nicht steuerbar - stellen sich auch die Einflüsse durch im Schulgebäude befindliche Handwerker dar.
Ein Beispiel soll dies verdeutlichen.

Handwerker im Schulgebäude

Ein Maler verrichtete Ausbesserungsarbeiten an der Decke in einem Flur. In den kleinen Pausen knipsten einige Kinder dem Maler pausenlos das Licht aus. Er mußte daher jedesmal von seiner Leiter herunter, um das Licht jeweils wieder einzuschalten. Nach einer Weile des Hoch- und Heruntersteigens - mittlerweile unter Ohrfeigen-

androhungen - war das Einschalten des Lichtes von anderen Kindern am anderen Ende des Flures übernommen worden. Der arme Maler ließ sich zur Weißglut reizen, begleitet von verbalen Wutausbrüchen, was den Kindern sichtlich Freude bereitete. Zu diesem Zeitpunkt kommt irgendein Lehrer den Flur entlang gehetzt, auf dem Weg, um Material zu besorgen für die in 2 Minuten beginnende nächste Stunde.
Mit einem feindlichen Unterton in der Stimme fordert der Maler lautstark den Lehrer auf, daß er (gemeint waren die Lehrer in ihrer Gesamtheit) mal was tun sollte gegen diese Rowdys. Die Schule sei sowieso wie ein Affenstall. Prügel, das sei noch das einzig Richtige, was hier helfen würde.

Nun kann man mit einem Mann in einer derartigen Erregung weder sachlich diskutieren noch ruhig sprechen - zumal der Lehrer eh keine 'Zeit' hatte. Es wäre sicherlich auch falsch, dem Mann vor neugierigen Kinderohren zu erklären, daß er zwar ein berechtigtes Anliegen vorbringe, seine Schlußfolgerungen jedoch unvertretbar seien und völlig im Widerspruch zu den Zielen stünden, die alle Lehrer aus pädagogischer Einsicht und aus juristischen Zwängen heraus Tag für Tag den Schülern gegenüber in Verhalten umsetzen müssen - und auch wollen.
Falsch wäre es aber auch, - sich den Kindern gegenüber als Büttel des Malers zu verhalten, sich zu unüblichen Verhaltensmaßnahmen funktionalisieren zu lassen. Richtig ist es, den Kindern zu zeigen, daß es nicht hingenommen werden kann, wenn sie die Arbeitsbedingungen des Mannes unnötigerweise erschweren. Richtig ist es außerdem, sich so zu verhalten, daß die Kinder merken, daß der Lehrer in dieser Situation sehr wohl etwas zu sagen hat und ihr Verhalten nicht nur dem Maler, sondern auch den Lehrer etwas anginge. Provozierend stellten einige Schüler dies in Abrede. Aus den erwähnten Überlegungen sucht der Lehrer nach einem Kompromiß.
Ohne Partei für oder gegen den Maler zu ergreifen, verbietet er den Kindern, das Licht ein- oder auszuschalten und schickt sie alle in die Klasse. Die Kinder gehen auch, aber ein paar Sekunden später herrscht wieder die gleiche Situation vor. Natürlich merkt der Lehrer im Abgehen, was sich hinter seinem Rücken abspielt - zu einer echten Behebung der Situation fühlt er sich nicht im Stande. Selbstverständlich hört er noch den Maler schimpfen, er als Lehrer hätte bei einem solchen 'Sauvolk' einfach dazwischengeschlagen, aber die Lehrer ließen sich ja alles bieten, die können sich ja selber nicht durchsetzen etc.
Einem Schüler, der dem abgehenden Lehrer entgegenkommt, auf den Maler zeigt und fragt, ob man als Lehrer 'das' gehört habe, antwortet der Lehrer aus innerer Verzweiflung nicht. Eine echte Antwort wollte der Schüler vermutlich auch nicht haben, da er die Komplexität und die Widersprüchlichkeit der Situation sicherlich richtig eingeschätzt hatte. Der Schüler hatte die Ohnmacht des Lehrers gefühlt. Dadurch war eine Umprogrammierung der Situation vom Verhalten der Schüler dem Maler gegenüber auf ähnliches Verhalten Lehrern gegenüber sicherlich tendenziell schon vorgenommen.

Disziplinschwierigkeiten bahnen sich an: der Konflikt mit solchen Schülern ist vorprogrammiert. Er bedarf nur noch eines 'alltäglichen' Auslösers durch irgendeinen (nichtsahnenden) Lehrer.

Die Wirkungen von schulfremden Personen in der Schule haben sich als Beeinflussungsgröße auf das Verhalten von Schülern und Lehrern erwiesen. Niemand nimmt solche Wirkungen ernsthaft zur Kenntnis und versucht, im notwendigen Rahmen pädagogisch darauf einzugehen. Wer mit Kindern umgeht, muß pädagogisch geschult sein. Eine solche - für Lehrer selbstverständliche - Forderung muß auch für Schulhausmeister, Schulzahnärzte, Verkehrspolizisten und Handwerker gelten, die während ihrer Berufsausübung auf Kinderverhalten reagieren müssen. Negativer Einfluß auf Schüler muß vermieden werden.
Die Bearbeitung negativer Erlebnisse von Schülern, die im Widerspruch zu den sie prägenden Erfahrungen ihrer sozialen Identität stehen, scheint im Schulalltag nur auf der Stufe der Forderungen zu bestehen.

3.35 Die Bildungsinhalte der Schule

In den bisherigen Abschnitten des 3. Kapitels konnte gezeigt werden, daß die Schule als Institution die soziale Identität der Schüler nicht oder nur in bescheidenen Ansätzen akzeptiert.

Am Beispiel der Bildungsinhalte der Schule ist in diesem Abschnitt zu prüfen, ob der oft gehörte Vorwurf stimmt, daß in der Schule Lerninhalte vermittelt werden, die - zusammengefaßt formuliert - zu einem großen Teil nicht der sozialen Wirklichkeit bzw. der sozialen Identität der Schüler entsprechen. Dieser zusammengefaßte, globale Vorwurf wurde in den Grundsätzen zur inhaltlichen Gestaltung der Bildung des DGB in 6 Punkten differenziert entfaltet:

" 1. Das Wissen muß in der den jeweils neuesten lernpsychologischen Erkenntnissen entsprechenden Form dargeboten werden.
2. Die Bildungsinhalte müssen auf die Förderung von Lernfähigkeit, Einsichtsfähigkeit, Kritikfähigkeit und schöpferischer Eigentätigkeit angelegt sein.
3. Die Bildungsinhalte müssen an konkreten Erfahrungsbereichen orientiert sein.
4. Theoretische und anwendungsbezogene Bildungsinhalte müssen aufeinander bezogen sein.
5. Sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte haben besondere Bedeutung. Sie müssen über ihren Eigenwert hinaus dazu dienen, anderen Wissensbereichen politische Perspektiven zuzuweisen.
6. Gesellschaftliche Bildung muß sich mit konkreten Beispielen bestehender Interessengegensätze befassen. Diese Aufgabe gilt nicht nur für sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte, sondern für den ganzen Bildungsprozeß. " 136)

Wie zu Beginn dieser Arbeit aus dem Abschnitt 2.1 zu ersehen war, entspricht dieser 6-Punkte-Katalog inhaltlich der dort breit entfalteten pädagogischen Zielsetzung der Schule.
Wenn wir davon ausgehen, daß in der Schule die formulierten pädagogischen Ziele auch wirklich umgesetzt werden, dann scheint diese gewerkschaftliche Forderung überflüssig zu sein.
Die Tatsache, daß die oben erwähnte gewerkschaftliche Forderung existiert, kann als das erste Indiz dafür angesehen werden, daß die Schule ihre pädagogischen Ziele zu den in diesem Abschnitt in Rede stehenden Bildungsinhalten nicht erreichen konnte.
Stimmte man dem zu, so stellte sich die gewerkschaftliche Forderung als real und notwendig heraus. Sie wäre damit richtig.
Wir wollen durch die Beleuchtung der Bildungsinhalte in der Schule eine praxisbezogene Beantwortung dieser Frage vornehmen.

Bei der Betrachtung der Bildungsinhalte ist laut verbindlichen Rahmenplänen grundsätzlich davon auszugehen,

1. daß die Schüler sich in der gegenwärtigen Umwelt orientieren,
   - dies sei der Kern des Unterrichts;
2. daß die Schüler Ausschnitte der Wirklichkeit erkunden,
   - damit sei eng der Erwerb sprachlicher Mittel verbunden.

> "Die Orientierung in der gegenwärtigen Umwelt bildet den Kern des Unterrichts ... Mit der Erkundung von Wirklichkeitsausschnitten im Sachunterricht sollte der Erwerb sprachlicher Mittel eng verbunden sein." 137)

Aus diesen wesentlichen Grundlagen des Unterrichts: Umweltorientierung und Spracherwerb sollen in diesem Abschnitt die Bildungsinhalte der Schule exemplarisch am Beispiel der Fächer 'Sachkunde' und 'Deutsch' dargestellt werden.
Der Sachkundeunterricht nimmt seinen Ausgangspunkt in der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit ist das konkrete Leben.

Es versteht sich von selbst, daß bei jedem bewußt intendierten Lernprozeß beim Lehrenden eine Vorstellung davon vorhanden ist, wozu und wie festgelegte Bildungsinhalte im konkreten Leben des Lernenden genutzt werden können bzw. welche Bedeutung ihnen zukommt. Es versteht sich ebenfalls von selbst, daß der oben verwendete Begriff 'konkretes Leben' nur gesellschaftlich verstanden werden kann. Hieraus folgt wiederum zwingend, daß Lernen und Lerninhalte in jedem Falle auf gesellschaftlichem Hintergrund darzustellen sind. Solche gesellschaftlichen Problemkomplexe wie Lernen und Lerninhalte entstehen nicht 'von selbst'. Sie werden von Menschen gemacht und sind somit politisch zu begreifen und von daher mit Inhalt zu füllen.

Auch die Lerninhalte der Schule sind demnach politisch vermittelt.
Für Fächer wie "Politische Weltkunde", "Sozialkunde", "Geschichte" u.ä. mag dieses Argument unmittelbar einleuchten. Hierbei wird sicherlich kein Kollege befürchten, mit wohlformulierten Worten zu einer Sichtweise überredet zu werden, die er zwar folgerichtig akzeptieren muß, die er jedoch bei genügend Abstand zugunsten tief sitzender und nicht so leicht auszudrückender und einsichtig zu machender politischer Grundüberzeugungen relativiert haben möchte. Niemand kann argwöhnen, wenn die oben genannten Fächer als politische Fächer gekennzeichnet werden; ausgenommen vielleicht solche Kollegen, die meinen, in diesen Fächern gäbe es 'feststehendes Wissen'. Dieses Wissen sei ebenso 'unpolitisch', wie vergleichsweise die Logik der Fallgesetze.

Wer so argumentiert, ist wirklichkeitsblind, ich will nicht in diesen Fehler verfallen. In dieser Arbeit gehe ich in der Erkenntnis der Wirklichkeit in unseren Schulen einen entscheidenden Schritt weiter: Jeglicher Unterricht - nicht nur die genannten 'politischen' Fächer - müssen als politische Bildung verstanden werden.

Diese Auffassung mag vielleicht einigen Kollegen zu weit gehen. Mit lautstarker oder innerlicher Empörung könnten sie geneigt sein, solche Argumente ohne Diskussion abzulehnen. Als Folge hiervon könnten sie das Nachdenken vergessen und die vorliegende Arbeit beiseite legen. Solche Kollegen auf den Berliner Rahmenplan zu verweisen, oder an ihre demokratische Gesinnung zu appellieren, wäre vermutlich verfehlt. Ein entsprechendes Zitat aus den Berliner Rahmenplänen zu dem ohne Diskussion abgelehnten Gedankengang - daß alle Fächer politisch zu begreifen sind - würden sie vermutlich als 'Wortverdreherei' oder als 'aus dem Zusammenhang gerissen und daher der gemeinten Wahrheit beraubt' nur äußerst ungern oder gar nicht zur Kenntnis nehmen:

> "Unterricht und Erziehung haben politische Bildung nicht nur zum Inhalt unter anderen Inhalten, sondern sind ihrer Natur nach selbst ein Stück politischer Bildung." 138)

Aufgrund dieses Sachverhaltes müssen Lehrer folgerichtig - und, um den Ansprüchen des Rahmenplanes zu genügen - von nachstehender grundsätzlicher Überlegung ausgehen:

> "Schüler sind in die politische Wirklichkeit einbezogen." 139)

Für uns muß an dieser Stelle die Frage auftauchen, wie sich eine derartige Argumentation im Unterricht widerspiegelt. Eine solche politische Argumentation muß für die Kinder nachvollziehbar, möglichst handlungskonkret umgesetzt werden. Wie ist dies zu erreichen? Wovon ist auszugehen?
Es ist für die Kinder in ihrer (politischen) Wirklichkeit unübersehbar, daß sie

sich in einer Welt befinden, die ihnen Worte wie 'arm' und 'reich' auch in ihrer Umwelt der Schulklasse unmittelbar einsichtig werden läßt. Einige Kinder erzählen, aß sie in den großen Ferien mit dem Flugzeug an irgendein Meer geflogen sind und einen Bungalow gemietet haben, andere Kinder erzählen nichts - in der Klasse 'weiß' man es -, daß sie ihre Ferien in irgendeinem Berliner Hinterhof verbracht haben. Niemand formuliert es offen, in der Klasse 'wissen' es alle: diese Kinder sind arm.

Wie wird nun eine solche unterschiedliche Wirklichkeit der Kinder im Unterricht begriffen? Hier stellt sich eine Frage, die mit dem Blick auf das Curriculum geklärt werden kann. Ein Curriculum,

> "das die Umwelt der Kinder fassadenhaft vermittelt als eine Welt, in der oben und unten, arm und reich als naturgegeben erscheinen, in der die Lebensumstände ihrer Bewohner und also auch die Fragen verdeckt bleiben, die an eine Stadt und ihre Menschen angesichts von Hausbesitz, Mieten, ritualisierten Wohnungseinrichtungen oder Arbeitsbedingungen gerichtet werden müssen, ein solches Curriculum ist ein politisches Curriculum, wenngleich ein konservatives."140)

Bevor wir uns der Frage der politischen Bewertung eines Curriculums zuwenden, müssen wir zuerst der unterrichtlichen Realität der Kinder von Schulklassen zuwenden.
Es bleibt diesbezüglich grundlegend festzuhalten, daß sich im Unterricht der Grundschule die Kinder aus der unterschiedlichsten politischen Realität kommend - letztlich Kinder von Arbeitern und Arbeitgebern - aktuell in der gleichen politischen Situation befinden durch die Tatsache des Einbezogenseins aller Schüler einer Schulklasse in die für alle gleiche politische Wirklichkeit des Unterrichts. Worin ist dies zu erkennen?
Welche Auswirkungen resultieren daraus?

Zur Verdeutlichung der hier angesprochenen Fragen sei das Beispiel einer 'normalen' Unterrichtsstunde im Fach 'Sachkunde' einer 3. Klasse angeführt.
Das Thema der gesamten Unterrichtseinheit lautete 'Alle Dinge werden zur Ware'.
Das für diese Stunde benutzte Sachkundebuch ist vom Senator für Schulwesen als Unterrichtsmittel genehmigt. Es wird in fast allen Berliner Grundschulen als Grundlage für den Sachkundeunterricht verwendet. Dabei muß angemerkt werden, daß es für Lehrer untersagt ist, andere Unterrichtsmittel (Bücher, Vorlagen etc. im Unterricht) zu verwenden, als die, die vom Senator für Schulwesen genehmigt worden sind.

Aus den Berliner Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung ist das Ziel dieser Unterrichtsstunde abzuleiten und politisch zu bewerten:

> " Die Aufgabe des Sachunterrichts ist es, den Kindern die Erscheinungen und Tatsachen der Umwelt durchschaubar zu machen ..."141)

Um einen solchen wichtigen Anspruch zu erfüllen, müssen die Kinder es lernen, hinter

die Kulissen schauen zu können: sie müssen Sachverhalte hinterfragen lernen. Dies ist die Aufgabe des Lehrers. Sie ist schwierig insofern, als daß man als Lehrer leicht Gefahr läuft, die Kinder zu 'indoktrinieren'.

> "Die Welt mit den Kindern zu hinterfragen und als Erwachsener (insbesondere als Lehrer, U.D.) die eigene politische Position zu vertreten heißt nicht, Kinder der Indoktrination zu unterwerfen und sie, ehe sie denken können, mit Konfessionen zu überfallen. Aufklärung bedeutet hier vielmehr, durch die Darstellung unterschiedlicher Positionen und Interessen den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich Positionen selbst zu schaffen, statt alte unkritisch zu übernehmen."142)

Wir können bei solchen emanzipatorischen Unterrichtsvorhaben zuversichtlich auf die Kraft des Urteilsvermögens der Kinder bauen. (Die Geschehnisse, über die ich im Abschnitt 3.131 berichtet habe, geben anschaulich Auskunft hierüber.) Um im Unterricht die geistigen Potenzen der Kinder zu entfalten, bedarf es entsprechender Materialien und Unterrichtsmethoden.
Beispielsweise sind Rollenspiele ein anerkanntes, wichtiges und sehr beliebtes Unterrichtsmittel, das die Schulverwaltung allerdings mit Argwohn verfolgt und gegebenenfalls 'verteufelt', wie es mein 'Fall' gezeigt hat. Durch ein Rollenspiel könnte in ausgezeichneter Weise herausgearbeitet werden, welche unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen beispielsweise Könige und Bauern hatten. Ein solches Rollenspiel könnte eine pädagogisch gute Aufklärungsarbeit über unterschiedliche gesellschaftspolitische Positionen leisten.

> "Die Zuversicht dieser Aufklärung allerdings ist es, daß die dem gesamtgesellschaftlichen Interesse verpflichtete Position sich durchsetzen wird, daß also - um im Beispiel zu bleiben - Anwälte von Königen und Bauern vor den Kindern ihren Streit austragen könnten und die Kinder begreifen würden, daß sie auf der Seite der Herrscher nichts verloren hätten."143)

Der Lernerfolg durch ein solches Rollenspiel müßte sicherlich als qualitativ hochstehend zu bewertender Unterricht beurteilt werden, wenn wir uns vor Augen halten, was der Senator für Schulwesen zur Methode des Rollenspiels aussagt:

> "In Rollenspielen können Verhaltensweisen gegenüber Mitschülern, Lehrern und dem übrigen Schulpersonal - auch in Konfliktfällen - erprobt werden. Konflikte sollten vom Lehrer nicht als unterrichtliche Störung und als Angriff auf seine Autorität gesehen werden. Vielmehr sollten Konfliktsituationen für soziales Lernen genutzt werden, indem z. B. über ihre Ursachen und über mögliche Lösungen nachgedacht wird. Bei solchen Anlässen können die Schüler lernen, ihre Verhaltensweisen und Stimmungen zu beschreiben und deren Motive zu erörtern. Es soll auch gelernt werden, Konflikte zu ertragen, die kurzfristig nicht lösbar sind."144)

Diese Unterrichtsmethode des Rollenspiels ist jedoch nicht universell verwendbar. Als Lehrer braucht man selbstverständlich Unterrichtsmaterialien, vor allem Bücher.
Prüfen wir nach, wie beispielsweise das Buch beschaffen ist, das der Senator zur Erfüllung seiner Ziele - die Umwelt durchschaubar zu machen - zur Verwendung im Unterricht genehmigt hat. Wir beziehen uns auf das Buch "Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule, 3. Lehrjahr."145)
Zuerst wird durch einen kurzen Text der Problembereich 'Alle Dinge werden zur Ware' eingeführt. Ich fasse zusammen:
Alle Menschen sind Konsumenten. Der Konsument ist ein Verbraucher. Unter den Konsumenten gibt es die Selbstversorger.
Im Sachkundebuch ist das Panoko, ein Indianerjunge, der im Urwald des Amazonas lebt, im Gegensatz zu Sabine aus einem Dorf und Martin aus der Großstadt Köln. Martin und Sabine müssen alles, was sie zum Leben brauchen, im Laden kaufen. Panoko muß sich selbst versorgen, er ist Selbstversorger.

Die bisher im Buch entwickelten Inhalte werden in Frageform erneut aufbereitet und somit vertieft:

"Kennst du Konsumenten, die sich mit bestimmten Dingen selbst versorgen?
Nenne solche Dinge.
Kennst du Konsumenten, die alles kaufen, was sie verbrauchen?
Erzähle warum."146)

Aus den Antworten der Schüler wird deutlich, was sie aus den bisherigen Inhalten, die durch entsprechendes Bildmaterial (ein Indianerjunge schießt mit Pfeil und Bogen Fische im Fluß) belegt sind, gelernt haben. Welcher Grundschulkollege erhält auf die erste Frage des Buches - Konsumenten als Selbstversorger - andere Schülerantworten als beispielsweise die, daß die Indianer und Neger im Urwald Fische fangen, Früchte abpflücken und wilde Tiere jagen. Auf die zweite Frage des Buches - Konsumenten als Käufer - lauten die Antworten der Schüler "wir". Als 'Beweis' zählen die Kinder Lebensmittel und Spielsachen auf. Ein erstes Unterrichtsergebnis schärft sich für alle Kinder ein: 'Wir' können nicht nur alles kaufen, sondern wir müssen alles kaufen, da wir keine Selbstversorger sind. Hierbei muß die Frage aufgeworfen werden, ob dieses erste Unterrichtsergebnis nicht dazu beitragen könnte, daß die Kinder (später) dem Konsumzwang dieser Gesellschaft um so leichter erliegen.

Es müssen jedoch noch weitere Unterrichtsergebnisse betrachtet werden. Sie werden durch das Sachkundebuch - und darauf aufbauend durch den Unterricht - unterschwellig vermittelt. Diese 'heimlichen' Unterrichtsergebnisse kann der streßgeplagte Lehrer oft kaum wahrnehmen - oder er fühlt sich dafür nicht persönlich verantwort-

lich.
Diese zusätzlichen Unterrichtsergebnisse können dahingehend zusammengefaßt werden, daß Kinder die Lebensbedingungen von Negern und Indianern im Unterricht indirekt völlig auf den Kopf gestellt bzw. wirklichkeitsfremd erfahren. Der Sachkundeunterricht erhebt aber den Anspruch, sich auf die Wirklichkeit zu beziehen. Unschwer werden Sie als Leser feststellen, daß die Schüler aufgrund unseres Unterrichtsbeispiels von einer unrealistischen Indianer- und Negeridylle ausgehen. Neger und Indianer als Selbstversorger stehen im Fluß und schießen mit Pfeil und Bogen Fische. Daher benötigt der Indianerjunge laut Buch nicht Spielzeug, sondern Pfeil und Bogen zum täglichen Gebrauch. Die Kinder finden das Leben dieses Indianerjungen, der im Fluß Fische schießt, schön und unbeschwerlich. Da Grundschulkinder anerkanntermaßen sehr stark emotional lernen, kann der Lernprozeß wie folgt zusammengefaßt werden:

- 'Wir' sind alle gleich, nämlich Menschen, die alle Waren kaufen müssen,
- 'die anderen', Neger und Indianer sind andere Menschen; sie sind Selbstversorger, weil sie Fische schießen etc.

Durch Bilder und Text des Buches wird unmerklich der Boden für ein völlig irrationales 'wir' gelegt. Es wird der Eindruck erweckt, als könnten in dieser Gesellschaft alle Kinder alles Spielzeug kaufen. Zusätzlich wird hier eine katastrophale Vorstellung über Völker der Dritten Welt erzeugt, aufgrund derer bei den Kindern dieser Altersstufe eine Geringschätzung bzw. ein Vorurteil über Menschen anderer Hautfarbe hervorgerufen wird. Aufgrund solcher heimlichen und wirklichkeitsfernen Lernprozesse wird es später ein fast aussichtsloses Unterfangen sein, eine realistische Solidarität für die Probleme der Völker der 3. Welt zu erreichen.
Facit: hier wird Wirklichkeit nicht 'durchschaut'. Über subtile Mechanismen wird Wirklichkeit verfälscht.

Im Buch wird folgerichtig 'im Thema' weitergegangen.

> "Überall werden Dinge zum Verkauf angeboten. Die Araber gehen zum Bazar. Die Afrikaner gehen zum Markt. Wir gehen in ein Geschäft...
>
> Überlege, ob das stimmt: Jedes Geschäft, vom kleinsten Laden bis zum größten Kaufhaus, ist ein Markt...
>
> Besprecht folgende Behauptungen:
> Jeder Markt braucht seine Konsumenten. Jeder Konsument braucht seinen Markt."147)

Die Schüler kommen im anschließenden Unterrichtsgespräch darauf, daß unsere Geschäfte schöner sind, als der Markt in Afrika. Auf dem arabischen Bazar soll es dreckiger sein, als bei uns, haben die Kinder gehört. Dann schreit einer dazwischen, daß die Türken sowieso stinken. Sofort ist jeder bemühte Lehrer dabei, diesen Zwischenruf aufzugreifen und zu klären. Dies ist oft nur unter Aufbringung aller Ener-

gien möglich, sofern die Klärung nicht durch das kurze Zeit später folgende Klingelzeichen zum Stundenende beendet wird. Bei solchen Klärungsgesprächen geht es dem Lehrer um die konkrete Solidarität mit den in der Klasse anwesenden türkischen Kindern einerseits, andererseits aber auch darum, in der folgenden Pause einen Bandenkrieg zwischen den "Scheißtürken" und den nicht immer so sauberen "deutschen Schweinen" - wie sich die Kinder ausdrücken - zu vermeiden.
Jeder Lehrer muß nun völlig überfordert sein, neben diesen emotional ungeheuer im Bewußtsein der Kinder haftenden Problemen zusätzlich die im Unterricht inhaltlich völlig schiefliegenden Sachprobleme - wie oben angedeutet - einigermaßen geradezurücken. Realistisch eingeschätzt bedeutet dies, daß die Ansprüche an die Unterrichtsergebnisse reduziert werden müssen. Unter solchen Bedingungen kann man als Lehrer froh sein, wenn die Kinder zumindest formal etwas mit den Begriffen 'Verbraucher', 'Konsumenten', 'Markt' und 'Ware' anzufangen wissen.

Die Unterrichtseinheit geht weiter. Es steht das Problem an: 'Angebot und Nachfrage'. Der Text im Sachkundebuch lautet:

> "Was geschieht, wenn mehr Apfelsinen auf dem Markt sind als gekauft werden?
> Wenn mehr Fernsehgeräte hergestellt werden als Käufer da sind?
> Wenn das Angebot von Autos die Nachfrage übersteigt!
>
> Diskutiert eure Meinungen!"148)

Die Kindermeinungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das ist dann nicht gut, weil der Hersteller nichts mehr verdienen kann. Das führt zur Arbeitslosigkeit. Dann verdienen die Eltern nichts mehr. Das ist schlecht, weil man sich kein Eis mehr kaufen kann.

Die im Buch unmittelbar folgenden abgedruckten Zeitungsmeldungen bestätigen diese Schülervermutungen:

> "Aus Zeitungen
> Apfelsinenmarkt übersättigt. Spanische Apfelsinen verfaulen! Eine halbe Million Autos auf Lager! Entlassungen unvermeidlich! Überangebot auf dem Fotomarkt führt zu Kurzarbeit! Der Geflügelmarkt ist völlig zusammengebrochen! Überangebot an Hähnchen bedingt Schleuderpreise!"149)

Auch wenn der einzelne Kollege sich im Studium nicht mit der Kritik der politischen Ökonomie vertraut gemacht hat, weiß jeder, daß es weitreichende Folgen hat, wenn das so oft von Politikern beschworene Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage nicht stimmt. Jeder Lehrer weiß dann von Maßnahmen, die zum Kopfschütteln veranlassen, mit denen man den Kindern auch noch 'die Dummheit' der Menschen klarmachen kann. Ein Blick auf die beiden Bilder und des dazugehörigen Textes zeigen solche 'Maßnahmen':

"Kohl wird umgepflügt. Kaffee wird ins Meer geschüttet."150)

Dabei findet der Lehrer im Sachkundebuch keine Stelle, aufgrund derer die Schüler die ökonomischen Hintergründe solcher Aktionen durchdringen können. Da steht nirgendwo etwas über die ökonomischen Gesetze und Interessen der Geschäftsleute, die solche Aktionen veranlassen. Solche Zusammenhänge, die man durchaus pädagogisch-didaktisch so aufbereiten könnte, daß auch Kinder einer 3. Klasse sie verstehen, fehlen völlig. Somit ist die Konzeption dieses Beitrages des Sachkundebuches nicht dazu geeignet, die Wirklichkeit zu durchdringen. Erschreckend kommt hinzu, daß der Text im Buch so formuliert ist, daß der normal belastete Lehrerkollege kaum noch merkt, mit welchem Ton der 'unabänderlichen' Gesetzmäßigkeit im Sachkundebuch operiert wird. Solche wie oben zitierten Sätze kommen bei den Kindern mit einer gewissen Empörung an, schlagen sich aber so 'normal' im Bewußtsein nieder, wie andere Sätze aus dem Sachkundebuch auch:

"In heißen Ländern wird das Salz aus dem Meerwasser durch Verdunsten ... gewonnen."151)

"Die Ernte wird an einem einzigen Tag eingebracht."152)

"Fische atmen im Wasser."153)

Derartig formulierte Sätze werden von den Schülern als inhaltlich richtig aufgenommen. In Sachkundetests wird die Reproduktion dieser Sätze und deren Inhalte positiv gewertet. Die Schüler haben bereits indirekt gelernt, die Formulierung, etwas 'wird' getan, mit sinngemäß 'dieses müssen wir als sachlich richtig lernen' zu assoziieren.

Trotz aller Kritik ist dem Sachkundebuch auch eine Auffassung von 'Wirklichkeit' zu entnehmen. Es verschweigt nicht die Tatsache der Armut. Armut wird als eine Tatsache der Wirklichkeit nicht verleugnet. Kein Lehrer verhält sich falsch, wenn er im Unterricht auf das Problem der Armut zu sprechen kommt. Durch das Sachkundebuch wird der Lehrer unterstützt: Auf 2 Bildern ist zu sehen, wie indische Kinder in Elendsbehausungen zerlumpt vor sich hindämmern. Dies wird als der theoretische Zusammenhang zum Thema 'Angebot und Nachfrage' angegeben:

"Diese Bilder zeigen, was geschehen kann, wenn die Nachfrage größer ist als das Angebot."154)

Um die Kinder gänzlich zu verwirren - so sei es hier einmal ein wenig boshaft ausgedrückt - sollen sie ihre Eltern nach deren Meinung befragen zu dem Thema, daß Menschen verhungern und gleichzeitig anderswo Lebensmittel verfaulen bzw. vernichtet werden. Die Antworten der Eltern zu diesem Problem sollen die Kinder mit folgenden Aussagen vergleichen:

"Kriege sind schuld, wenn Menschen hungern. Immer sind große Katastropfen schuld, wenn Menschen hungern, z. B. Oberschwemmungen in Indien.
Die Rückständigkeit ist schuld, wenn Menschen hungern. In Afrika und Asien können die Menschen nicht wirtschaften, weil sie das nicht gelernt haben.
Menschen hungern, weil das Eigentum ungleich verteilt ist. Die meisten Menschen haben nichts, und wenige Menschen haben alles...
Die Menschen sind nicht hilfsbereit, darum müssen viele hungern."155)

Es ist davon auszugehen, daß die politischen Auffassungen der Eltern stark unterschiedlich sind. Diese Unterschiede müssen letztlich auf die sich ökonomisch widerstreitenden Klassen dieser Gesellschaft zurückgeführt werden. Die unterschiedlichen politischen Auffassungen der Eltern sind jedoch erwartungsgemäß nicht als klar formulierte Argumente zu erwarten. Widersprüche und Verzerrungen in den zu erwartenden Aussagen kennzeichnen nicht das politische Bewußtsein der Eltern, jedoch dessen Ausdruck in Worten.

Man muß ferner bedenken, daß manche Eltern - u. a. auch aus politischen Gründen heraus - die eigenen politischen Auffassungen zur beabsichtigten Diskussion zwischen Lehrer und Kindern im Unterricht - ohne selbst dabei zu sein - absichtlich nicht klar zum Ausdruck bringen wollen. Es darf den Lehrer nichts angehen, welche politische Auffassung Eltern vertreten.
Dies erscheint berechtigt.
Weiterhin muß man in Rechnung stellen, daß Kinder aufgrund ihrer erst zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten - insbesondere für komplizierte theoretische Zusammenhänge - die von den Eltern mitgeteilten Argumente nicht klar formuliert im Unterricht wiedergeben können.
Aus diesen Bedenken wird deutlich, wie stark mit einer - von Kindern und Eltern nicht beabsichtigten - Entstellung der politischen Argumente zu rechnen ist. Dies erschwert die unterrichtliche Bearbeitung erheblich und hat zur Folge, daß die Kinder in ihren Auffassungen eher verunsichert werden, als daß sie sich eine eigene Auffassung über die in Rede stehenden politischen Zusammenhänge bilden können.
Ein derartiges Vorhaben aus dem Sachkundebuch - die bereits zitierten Sätze über politische Zusammenhänge mit den in den Unterricht getragenen entsprechenden Auffassungen der Eltern zu vergleichen -, muß daher energisch abgelehnt werden.
Der 1. Grund dafür war bereits genannt: der Unterricht schafft vermutlich mehr Unklarheit als Klarheit.
Der 2. Grund ist jedoch nicht minder wichtig: ein solcher Arbeitsvorschlag aus dem Buch trägt für den Lehrer unschätzbare Risiken in sich. Wenn z. B. Eltern eindeutig kommunistische Positionen geäußert haben, die Kinder diese Positionen in den Unterricht einbringen und in der Unterrichtsstunde mit allen Schülern darüber gesprochen wird, so könnte es sehr leicht geschehen, daß andere Eltern (durch ihre Kinder informiert), sich bei der Schulbehörde 'wegen kommunistischer Indoktrination' empört

über den Lehrer beklagen. Die Folgen lassen sich unschwer abschätzen:
Der Schulrat ginge diesem Vorwurf gern und mit Akribie nach. Der Lehrer würde zu einem 'freundlichen' Gespräch eingeladen, das sich je nach Strategie des Schulrates zum indirekten 'Verhör' erweitert. Die Kinder würden verhört und der Schulrat protokolliert seine Version über die Äußerungen der Kinder. Die pädagogisch-didaktischen Argumente des Lehrers und der Verweis auf die Arbeitsanweisung des Sachkundebuches würden als 'Schutzbehauptungen' hingestellt bzw. es würde gesagt, er - der Lehrer - sei für den Unterricht verantwortlich, nicht das Sachkundebuch. Das Buch biete lediglich Hilfen, Anregungen, die der Lehrer zu prüfen und entsprechend des unterrichtlichen Bedingungsgefüges in seiner Klasse zu handhaben hätte. Kurz: die Arbeit des Lehrers würde als höchst verdächtig betrachtet werden. In allen Schreiben würde sich die Ansicht des Schulrates widerspiegeln, daß der Lehrer seine individuellen politischen Interessen durchgesetzt habe, indem er beispielsweise einen Schüler über Gebühr lange hätte reden lassen. Somit habe der Lehrer den Unterricht als Agitationsfeld benutzt und dadurch die Rechte anderer Schüler unterdrückt.

Zusammengefaßt: der Schulrat könnte meinen, aufgrund seiner Feststellungen sei davon auszugehen, daß der Lehrer gegen die Pflichten der politischen Mäßigung aus dem Beamtengesetz verstoßen habe. Mit weiteren Maßnahmen ist zu rechnen.

Obendrein kommt zu dem in Rede stehenden fragwürdigen Arbeitsvorschlag des Sachkundebuches erschwerend hinzu, daß es für die Kinder nicht immer leicht zu unterscheiden ist - eingedenk der noch auszubildenden Lesefertigkeit bei vielen Schülern -, ob der oben zitierte Text im Sachkundebuch steht,
- weil er sachlich richtig ist,
- weil er von den Schülern auf seine sachliche Richtigkeit hin geprüft werden soll oder
- weil er mit Absicht Unrichtigkeiten enthält, die den Widerspruch der Kinder herausfordern sollen.

Damit wäre gleich noch ein weiteres wesentliches Lernziel zusätzlich erreicht: die Kinder im Widersprechen zu üben - dies verstehen jedenfalls die Schulräte unter Formulierungen wie 'Dingen widersprechen können' o. a.
Gegen diese hier geübte Kritik am Sachkundebuch könnten gutgläubige Kollegen ins Feld führen, daß diese Kritik nur aufgrund methodisch-didaktischer Unzulänglichkeiten seitens der Herausgeber des Buches zurückzuführen sei. Wenn Kollegen so argumentieren, vergessen sie, daß der allgemeine Stand der Didaktik ein wesentlich höheres Niveau aufweist, als er sich im Hinblick auf diese Unterrichtseinheit im

Sachkundebuch widerspiegelt.[156)]
Zu diesem Problem kommt die 'normale' politische Unsicherheit des Lehrers hinzu. Alteingefuchste Hasen halten sich bei derartigen unverhüllten politischen Themen mit 'gutem Grund' zurück. Sie wissen, daß die Schwierigkeiten, die durch verstörte Eltern auftreten können - siehe das Beispiel des 'Falles Dix' - der Schulaufsicht sehr gelegen kommen, wenn man gegen einen Lehrer Angriffe starten oder Material geger einen politisch unbequemen Lehrer sammeln will.

Diese Atmosphäre der politischen Verunsicherung der Lehrer spüren die Schüler im Unterricht. Facit dieser Sachkundeunterrichtseinheit 'Alle Dinge werden zur Ware' ist:

- Der Lehrer macht im Unterricht - entgegen seines üblichen Verhaltens - keine klaren Aussagen.
- Von den Eltern werden in unserem Beispiel die unterschiedlichsten Argumente (zusätzlich durch die Kinder altersbedingt verzerrt) in den Unterricht eingebracht
- Das Sachkundebuch verwirrt mehr, als daß es Klarheit schafft.

Die Folgen

Bei Schülern bleibt mehr als nötig wäre Unkontrolliertes, kindgemäß Vorurteilsbehaftetes und nicht klar Formuliertes zurück.
Dies kann nicht Ziel des Unterrichts sein.

Die Folgen im konkreten Unterricht

Während des Unterrichts knüpfen die Kinder konkrete Bezüge zum Thema. Einige Kinder zählen auf, was man alles und in welchen Geschäften kaufen kann. Sie erwähnen, was sie schon alles gekauft haben oder was ihnen die Eltern noch alles kaufen werden

Unterschichtskinder halten sich dabei zurück, weil sie nichts Gleichwertiges mitzuteilen haben, oder sie geben mit Übertreibungen an, die ihnen doch kaum einer glaubt. Sie fangen an, albern zu werden und zu stören.

Aufgrund dieses Verhaltens scheint es so, als würden sie sich selbst gegenüber den anderen Kindern in die Isolation begeben.
Eine solche sich vollziehende Isolation nehmen Unterschichtskinder schnell wahr und fangen aus diesen Gründen heraus an, auf 1000 Arten und mehr zu stören.
Sie handeln sich dabei ihre 'Fünfen' ein, weil sie im Unterricht nach aufgenommenen Wissen gefragt werden, und - so scheint es dann 'objektiv' festzustehen -:

---

156) Vergl. Anmerkung 133

sie können nicht antworten, d. h. schulüblich interpretiert: sie wissen nichts. Diese 'Fünfen' gelangen irgendwann einmal den Eltern zur Kenntnis, spätestens bei der Vergabe des Zeugnisses. Dies führt zu erneuten Schwierigkeiten für ein Kind - aus der Sichtweise der Eltern - 'weil der Bengel ewig nicht aufpaßt'. Solche Abläufe führen allgemein zur Entfremdung zwischen Lehrern und Schülern.
Ergebnis:
Diese aufgezeigten Mechanismen zerstören die soziale Identität der Schüler, weil die Schüler permanent ihre Wirklichkeit ausblenden müssen. Das kostet Kraft und gelingt nicht immer.

Diese sich in der Schule widerspiegelnden Mechanismen bilden einen 'Teufelskreis', der für negatives Verhalten von Kindern verantwortlich zu machen ist.

Vielleicht wird mancher Leser hier einwenden, in dieser Kritik gegen das Sachkundebuch und dem daraus folgenden Unterricht würden wichtige kindgemäße soziale und ökonomische Zusammenhänge negativ interpretiert oder in Abrede gestellt; wenngleich zugestanden werden müsse, daß dieser von uns näher beleuchteten Einheit im Sachkundebuch der letzte pädagogische Schliff fehle.
Dieser Einwand wäre falsch.
Hier ging es nämlich darum, an einem Beispiel exemplarisch aufzuzeigen, daß Kinder aufgrund ihrer unterschiedlichen Schicht- und Klassenzugehörigkeit sich in einer dementsprechenden politischen Realität befinden: Kinder armer Eltern können sich wenig kaufen, verhalten sich bei diesbezüglichen Gesprächen im Unterricht unangepaßter etc.; bei Kindern von z.B. wohlhabenderen Geschäftsleuten ist von einer anderen Realität auszugehen, sie sind besser und schöner gekleidet, haben teurere Unterrichtsmaterialien etc.
Alle Kinder dieser unterschiedlichen politischen Realität leben in der Schule in der gleichen politischen Situation - nämlich in dem immer gleichbleibenden Schulalltag von politisch zu verstehenden Unterrichtsthemen. In diesem immer gleichen politischen Beziehungsfeld des Unterrichts müssen sie sich fortlaufend körperlich und gedanklich bewegen. Die Kinder aus gehobenen sozialen Schichten haben wesentlich mehr Chancen

- eigenmotiviert am Unterricht teilzunehmen, da der Unterricht insgesamt eher ihren Normen entspricht;[157)]
- sie erhalten mehr Bestätigung aus ihrer sozialen Umgebung insbesondere aus dem Elternhaus und
- sie können durch außerschulische Lebensbereiche negative Schulerfahrungen besser kompensieren.

Doch auch diese Kinder verhalten sich in der Schule aggressiv. Sie werden von den

anderen Kindern 'angesteckt'.
Die Folgen für die Unterschichtskinder wurden angedeutet: Desinteresse, Hochstapelei, Störverhalten, Lernunwilligkeit, Aggressivität.

Diese Ergebnisse legen es nahe, der These zuzustimmen, die in diesem Abschnitt eingangs aufgestellt wurde, daß die Schule ihre formulierten Bildungsziele nicht erreichen kann. Es erhärtet sich der Verdacht, daß der zitierte 6-Punkte-Katalog der Gewerkschaft als berechtigte und notwendige Forderung angesehen werden muß.
Wir wollen diesem geäußerten Verdacht näher zu Leibe rücken und uns bezüglich der Unterrichtsinhalte eine Lektion im Fach 'Deutsch' ansehen.
Die Lehrerkollegen werden es als Erleichterung betrachten, wenn sie zur Beurteilung von Unterrichtsinhalten einen vom Unterrichtenden angefertigten Entwurf einer Unterrichtsstunde in der Hand halten. Diese Erleichterung - die Vorlage eines Unterrichtsentwurfes - soll gewährt werden.
Für Lehrer ist sie aufgrund ihrer Ausbildung selbstverständlich.

In der 2. Phase der Lehrerausbildung, wenn die 'Lehrer zur Anstellung' die Leitung einer eigenen Klasse übernommen haben, kommen sie relativ oft in die Lage, Unterricht auf dem Papier (Unterrichtsentwurf) und dessen Umsetzung in der Wirklichkeit in Schulklassen zu verfolgen (Unterrichtslektion).
Beim Erstellen eines Unterrichtsentwurfes können bei ihnen wichtige Lernprozesse ablaufen. Solche Lernprozesse sind beobachtbar, da sie sich in der Regel in formulierten Sätzen widerspiegeln. Diesen Vorteil wollen wir nutzen, indem wir uns auf einen vorliegenden Unterrichtsentwurf beziehen.

Da Sie als Leser den daraufhin konkret abgelaufenen Unterricht - im Gegensatz zu mir - nicht mit angesehen und ihn nicht verfolgen konnten, ist Ihr Lernprozeß in der Intensität gemindert. Dieser Nachteil ist im Rahmen einer solchen Arbeit nicht auszugleichen. Vielleicht können Lehrerkollegen diesen hier nicht zu umgehenden Nachteil durch die Vorstellungskraft ihrer Gedanken zu kompensieren versuchen, d.h. die gemachten Ausführungen mit Leben zu konkretisieren bzw. mit lautstarkem und beweglichem Schülerverhalten anzureichern.

"Christiane d.L.
Lehrerin z.A.
Wahlfach Deutsch
Klasse 3a

Berlin, den 23.10.1973
Zeit: 10.45 - 11.30
15 J / 12 M

Unterrichtsentwurf [158]

Unterrichtsbereich: Muttersprachlicher Unterricht, Literarische Erziehung mit sozialkundlichem Hintergrund

Thema der Stunde: Kindsein ist süß - Interpretationsversuch eines Gedichtes

Stellung der Std. in der Einheit: 1. Stunde

Unterrichtseinheit: 1. Std.: Kindsein ist süß - Interpretationsversuch
2. Std.: Rollenspiel
3. Std.: Verhalten des Kindes - Handlungsstrategien
4. und 5. Std.: Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch (Aufsatzerziehung) Schon wieder 'ne Vier!

Intentionen: (bez. auf die Einheit)
S sollen sich kritisch mit einem "Gedicht" auseinandersetzen. Sie sollen den Inhalt des Gedichtes auf ihre Situation übertragen. S. sollen Handlungsstrategien entwickeln.

Lernziele:
1. S sollen erkennen, daß der behandelte Text ein Gedicht ist.
2. S sollen sich im sinnerfassenden Lesen üben.
3. S sollen herausfinden, wer Adressat und wer Sprecher des Gedichtes ist.
4. S sollen Reimpaare finden und einklammern können.
5. S sollen sich emotional mit dem Inhalt des Gedichtes auseinandersetzen.
6. S sollen Zeilen des Gedichtes kategorisieren.

Sachanalyse: Das Gedicht "Kindsein ist süß?" von Susanne Kilian wurde dem "Ersten Jahrbuch der Kinderliteratur: Geh und spiel mit dem Riesen" entnommen.
Es besteht aus zwei Strophen und 22 Zeilen. Je zwei aufeinanderfolgende Zeilen bilden ein Reimpaar. Die erste Strophe enthält

20 Befehlssätze, die Eltern bzw. Erwachsene an Kinder richten. Die zweite Strophe enthält zwei vom Kind gesprochene Sätze. Es richtet sich mit der Frage, ob Kindsein denn nun so süß sei, wie Erwachsene es behaupten, an die Erwachsenen und gibt sich selbst die Antwort: Kindsein ist mies. Dies ist als Reaktion des Kindes auf die 20 Befehle der ersten Strophe anzusehen, aber auch verallgemeinert auf die Situation des Kindes zu übertragen. Auffällig ist das deutliche Übergewicht der Befehle der Erwachsenen gegenüber der Reaktion des Kindes. Dies ist meiner Meinung nach eine Schwäche des Gedichtes. Die Befehle sind teilweise ausgesprochen bösartig und prasseln nur so auf das ohnmächtige Kind nieder, wollen es demütigen und gängeln. Am Ende steht beim Kind nur die klägliche Einsicht, daß Kindsein mies sei. Es wird dem Kind nicht gesagt, ob und wie es aus dieser hoffnungslosen Situation herauskommen kann. Darum ist nicht zu erwarten, daß die S (besser: alle Schüler) sich voll mit dem Inhalt des Gedichtes identifizieren und ihre eigene Situation wirklich als so "mies" ansehen.

Did. Analyse: Es handelt sich hier um meine erste Interpretation eines Gedichtes in dieser Klasse. Die S sind es außerdem noch wenig gewohnt, Literatur mit sozialkritischen Inhalten zu betrachten. (Lehrer noch "neu" in der Klasse). Für den Einstieg in einen solchen Themenbereich erscheint mir dieses Gedicht besonders gut geeignet, weil der Aufbau einfach, der Text allen S verständlich ist und sie sich mit dem Inhalt (auf jeden Fall teilweise) identifizieren können. Problematisch erscheint mir lediglich die Länge des Gedichtes. Da ein Teil der S noch erhebliche Schwierigkeiten beim Erlesen eines fremden Textes hat, werde ich deshalb den Text zuerst selbst vorlesen, um auch den schwächeren S die Möglichkeit zu geben, den Inhalt voll zu erfassen. Für die Arbeit am Text ist es dann allerdings notwendig, daß die S das Gedicht noch einmal selbst lesen. Zwei Zeilen des Gedichtes "Du kannst dich nur mopsen! Hör auf zu hopsen" erscheinen nicht im abgezogenen Text der S, da sie mir vom Inhalt her z.T. unverständlich und nicht eindeutig zu erklären sind. Auf eine weitere Kürzung des Gedichtes wurde jedoch verzichtet, um der Verfasserin keine Gewalt anzutun. Der Aufforderungscharakter des Gedichtes ist meiner Meinung nach sehr groß. Dennoch ist es für mich schwierig, abzusehen, wie lange sich die Schüler spontan äußern. Auch die Beteiligung wäh-

rend der Erarbeitungsphase ist nicht planbar, so daß u.U. nicht alle geplanten Kriterien erarbeitet werden. Die vorgelegte, recht straffe Planung dieser Stunde soll nicht auf Kosten der Beteiligung der S eingehalten werden. Hier sind Abweichungen möglich und von der Mitarbeit der S abhängig. So kann z. B. die Phase der spontanen Äußerungen erheblich länger ausfallen, als von mir geplant.

Darstellung des Bedingungsfeldes:

Seit Beginn des Schuljahres unterrichte ich Deutsch und Sachkunde als Klassenlehrerin in dieser Klasse. In ihr befinden sich türkische Schüler, von denen nur ein Mädchen die deutsche Sprache so gut beherrscht, daß es dem Unterrichtsgeschehen ohne Mühe folgen kann. Dies wirkt sich belastend auf den Unterricht aus. Oft sind hier besondere pädagogische Maßnahmen notwendig.

In dieser Stunde erhalten die drei türkischen Kinder eine schriftliche Aufgabe aus dem Deutschkurs.

Eine nicht geringe Anzahl der S muß im Verhalten als problematisch angesehen werden. Auch sind diese Kinder in ihren Leistungen sehr schwach. Besonders pädagogische Maßnahmen wären hier notwendig, die aber oft nicht durchzuführen sind (...).

Medien: Tafelbild

Arbeitsmittel: Textbogen, evtl. Arbeitsbogen

Sozialform: Frontalunterricht, Klassengespräch, Einzelarbeit

Literatur:

1. Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung an der Berliner Schule, hrsg. v. Senator für Schulwesen.
2. Geh und spiel mit dem Riesen, hrsg. v. Hans-Joachim Gelberg, Beltz Verlag, 3. Auflage 1973.
3. Wozu Literatur in der Schule? Baumgärtner, Dahrendorf, Westermann Taschenbuch, 1970.
4. Theorie und Praxis des Lesens, Gert Kleinschmidt, Diesterweg Verlag, 1971.

Geplanter Stundenverlauf

Erwartetes Schülerverhalten	Geplantes Lehrerverhalten	Didaktischer Kommentar
1. Phase: Einstieg und Motivation - ca. 13 Min.		
Ein S liest einige Angaben zur Verfasserin des Gedichtes vor. S hören zu. S äußern sich.	L gibt Unterrichtsvorhaben bekannt und stellt Verfasserin des Gedichtes vor. L liest Gedicht vor.	Der L sollte nicht alleiniger Wissensvermittler sein, darum liest ein S vor. Motivation: Vom Gedichtsvortrag durch den L wird ein emotionales Engagement und Identifikation mit dem Inhalt erwartet.
2. Phase: Erarbeitung - ca. 27 Min.		
	1. Lesen - ca. 8 Min.	
S teilen Textbögen aus und lesen das Gedicht leise durch. Einzelne S lesen vor.	L läßt Textbögen austeilen. L bittet S, das Gedicht vorzulesen.	Nach dem akustischen folgt das visuelle Kennenlernen des Gedichtes, da die S am Text arbeiten sollen.
	2. Reimpaare - ca. 7 Min.	
S finden heraus, daß sich jeweils zwei Zeilen reimen. S hängen die passenden Zeilen zusammen.	L klappt Tafel mit vier Satzkarten (zwei Reimpaare) auf. L: "Was fällt euch an diesen vier Zeilen auf?"	
S lesen zur Kontrolle die Reimpaare vor.	L klammert jeweils zwei Reimpaare ein und fordert S zur selben Arbeit an ihren Textbögen auf.	Durch das Einklammern der Reimpaare wird ein besseres Kennenlernen des Gedichtes erreicht. Aktivitätswechsel: Vormachen - Nachmachen.
	3. Interpretationsversuch (inhaltlich) - ca. 12 Min.	
S finden heraus, daß solche Sätze von Erwachsenen zu Kindern gesagt werden.	L: "Wer sagt solche Sätze?- Zu wem werden solche Sätze gesagt?"	

S finden heraus, mit welcher Absicht (u.U. mit welchen Absichten) Eltern (Erwachsene) solche Sätze zu Kindern sprechen.	L erarbeitet mit den S einen Satz zum inhaltlichen Verständnis des Gedichtes. L: "Was wollen die Erwachsenen vom Kind?"	U.U. wird hier von der weiteren Planung abgewichen. Dies ist abhängig von der Mitarbeit und dem Engagement des S.
S erzählen von eigenen Erlebnissen.	L: "Wann habt ihr schon mal solche Sätze gehört?"	Verstärkung des Transfers auf die eigene Situation.
S sollen herausfinden, daß die beiden letzten Zeilen vom Kind gesprochen werden.	L: "Seht euch bitte die beiden letzten Sätze an! Wer sagt sie?" L: "Welcher von den beiden Sätzen stimmt denn nun?"	

Bei Zeit:

3. Phase: Festigung - Übung ca. 5 Min.

S teilen Arbeitsbögen aus und bearbeiten sie.	L gibt Hinweise zur Bearbeitung der Arbeitsbögen.	S üben die Zuordnung von Gedichtszeilen zu einer im Unterricht gefundenen Aussage.

Kindsein ist süß?

Tu dies! Tu das!
Und dieses laß!
Beeil dich doch!
Heb die Füße hoch!
Sitz doch nicht so krumm!
Mein Gott, bist du dumm!
Stopf's nicht in dich rein!
Laß das Singen sein!
Du machst mich verrückt!
Nie wird sich gebückt!
Schon wieder 'ne Vier!
Hol doch endlich Bier!
Sau dich nicht so ein!
Das schaffst du allein!
Mach dich nicht so breit!
Hab jetzt keine Zeit!
Laß das Geklecker!
Fall mir nicht auf den Wecker!
Mach die Tür leise zu!
Laß mich in Ruh!

Kindsein ist süß?
Kindsein ist mies!

Susanne Kilian

Name: _____ Datum: _____

Das Kind soll ruhig sein!!!

Aufgabe: Welche Zeilen gehören zu dieser Überschrift?
Schreibe zuerst nur die Zahlen!

159)

Um den Pädagogen vorweg gleich die Spannung zu nehmen und den Nicht-Pädagogen über die Bewertung eines solchen Entwurfes in Kenntnis zu setzen:
Dieser Unterrichts-Entwurf lag zwischen der Note 'gut' und der Note 'befriedigend'. Die Unterrichtsdurchführung wurde als 'befriedigend' bewertet, das anschließende Unterrichtsgespräch besser als 'befriedigend'. Insgesamt erhielt die Kollegin für die in ihrer Ausbildung gezeigte Leistung die Note 'gut-befriedigend'.

Unwidersprochen werden an den Deutschunterricht - und Unterricht überhaupt - progressive Erwartungen gestellt. Mit der uns vorliegenden Deutschstunde hatte die Kollegin beabsichtigt, wegzukommen vom traditionellen Pauk-Unterricht und didaktisch wie auch politisch-inhaltlich fortschrittlichen Unterricht durchzuführen, denn es

> "wird vom Deutschunterricht immer wieder gefordert, daß Schüler lernen sollen, sich mit sprachlich-literarischen Mitteln politisch zu artikulieren und ihre Interessen wahrzunehmen (Hervorhebung, U.D.)" 160)

Danach reicht es nicht aus, lediglich die Wahrnehmung der Schüler zu schulen und zu glauben, man habe fortschrittlichen Unterricht erteilt.

> "Ein Currikulum, bei dem die Schüler nur 'begreifen', 'interpretieren' oder 'sehen' sollen, greift zu kurz. Es geht in Lebenssituationen ja genau um die Umsetzung von Orientierungswissen in Handlungsvermögen, um die Fähigkeit zu planvollem und zielgerichtetem Handeln." 161)

Ich spreche kein Geheimnis aus:
Wenn man als Lehrer unter den vorliegenden Bedingungen der heutigen Schule nach diesem Prinzip - es zu erreichen, daß Schüler handeln - unterrichtet, gibt es mit Sicherheit durch das wachgerufene, kluge und folgerichtige Schülerverhalten so enorme Schwierigkeiten für den Lehrer, daß er Gefahr läuft, aus dem Schuldienst wie ein störender Fremdkörper 'entfernt' zu werden.
Wenn man als Lehrer in der Schule langfristig dazu beitragen will, daß die Schule für die Schüler lernfreundlich und akzeptabel organisiert wird, dann ist niemandem damit gedient, den Unterricht konsequent so 'richtig' zu gestalten, daß man aus dem Schuldienst entlassen wird.
Mit Berechtigung gehe ich davon aus, daß die Kollegin den Aspekt 'Verhalten der Schüler' - insbesondere unter dem wachsamen Auge der Ausbildungsbeamten des Senats - realistischerweise nicht in ihren Unterricht eingebaut hat. Die Stunde wäre mit Sicherheit als "ungenügend" beurteilt worden und die Kollegin hätte sich erneute Unterrichtsbesuche eingehandelt, bei denen heimlich geprüft worden wäre, wo die Kollegin 'ideologisch' steht. Hieraus wird deutlich, daß die

> "Unterrichtsinhalte ... wieder zum Gegenstand ideologischer Auseinandersetzungen geworden (sind, U.D.). Ihre politische Bedeutung wird so manifest. Das begünstigt die voreilige Annahme und Hoffnung vieler fortschrittlicher Lehrer, daß man nur die richtigen Inhalte in den Lehrplan und den Unterricht einbringen müßte, und schon würden sie auch in die Köpfe der Schüler gelangen. Zahlreiche Gegenschulbücher, Unterrichtseinheiten und didaktische Überlegungen von fortschrittlichen Lehrern zeugen von dieser Hoffnung." 162)

Der in diesem Zitat zum Ausdruck kommende Gedankengang darf uns nicht entmotivieren und zur Resignation verleiten. Es reicht nicht aus, guter Hoffnung zu sein.

Das darf uns allerdings nicht dazu verleiten, einen Schritt nach hinten zu tun. Im Gegenteil, wir müssen das Neue entwickeln, indem wir langsam voranschreiten und uns auch durch erzwungene Rückschritte in unserem Weg nicht beirren lassen.
Wir dürfen also nicht

> "die Notwendigkeit der Entwicklung fortschrittlicher Unterrichtsmaterialien bestreiten, im Gegenteil; aber wir müssen die Bedingungen ihrer Vermittlung und die Rückwirkung dieser Bedingungen auf die Inhalte kennen, damit wir nicht Fehler machen, die vermeidbar sind." 163)

Unter diesem Aspekt wollen wir nun zum Inhalt der in Rede stehenden Deutsch-Stunde kommen.
Wie der Leser unschwer feststellen kann, wird in dem Gedicht 'Kindsein ist süß?' ein nicht zu unterschätzendes Stück Realität der Kinder thematisiert. Mit der Auswahl und der Verwendung dieses Gedichtes im Unterricht wird der Lehrer den Ansprüchen der Rahmenpläne nach Bearbeitung von Ausschnitten aus der Wirklichkeit der Kinder gerecht.
Diese Tatsache muß uneingeschränkt positiv hervorgehoben werden.

In der Lehrerausbildung wird davon ausgegangen, daß die Erfüllung der im Unterrichtsentwurf angegebenen Lernziele einen Maßstab zur Beurteilung von durchgeführten Unterricht darstellt.
Da dies nicht das Thema meiner Arbeit ist, brauchen wir nicht über den Wert der auf Deutsch-Kenntnisse hinauslaufenden Lernziele 1., 4. und 6. zu diskutieren. Es steht fest: die Schüler hatten die sich in diesen Lernzielen niederschlagenden Wissensinhalte des Faches Deutsch verstanden und 'gelernt'. Der von den Kindern richtig ausgefüllte Arbeitsbogen, der zur Festigung und Kontrolle des unterrichteten Stoffes eingesetzt worden war, gibt eindeutig Auskunft hierüber.
Aus dem Unterrichtsentwurf und dem bisher Gesagten setzt sich das Bild zusammen, als habe hier ein guter bis mittelmäßiger Deutschunterricht stattgefunden.
Auf der Ebene dessen, was in der 2. Phase der Lehrerausbildung gelehrt wird, wäre diese Argumentation sicherlich weiter auszudifferenzieren und tiefer auszuloten. Sie ist jedoch der Tendenz nach nicht zu widerlegen: der Unterricht war in Ordnung. Er basierte auf den Berliner Rahmenplänen:

> "Der Deutschunterricht ist Sprachunterricht mit dem Ziel, sprachliche und literarische Grundbildung zu vermitteln ... (Er hat, U.D.) rationale, schöpferische und soziale Fähigkeiten zu wecken und zu fördern und diese an Sachverhalten der Wirklichkeit und an literarischen Gegenständen zu erproben." 164)

Doch der Schein einer guten und an der W i r k l i c h k e i t der Schüler orientierten Unterrichtsstunde trügt.

Woran ist dies festzustellen?
Während der Stunde hatte die Kollegin - wie sie uns selbst erstaunt darüber berichtet hat - auffällig große Disziplinschwierigkeiten. Die Kinder waren nicht bei der Sache, bei der sie die Kinder haben wollte. Sie 'hörten' einfach nicht. Dieses Verhalten der Schüler hatte einen wesentlichen Hintergrund: Die Schüler hatten die Lernziele 3. und 5. verstanden und in Verhalten nach ihren Vorstellungen umgesetzt.
Ein Kollege hat es gezählt:
Während der 45 Minuten Unterricht hatte die Kollegin den Schülern 46 mal (!!!) mit einem schimpfenden Ton einen Befehl erteilt.
Eine kleine Auswahl solcher Befehle mag die 'Stimmung' dieser Stunde verdeutlichen:
- Sitz still!
- Laß doch das Spielen mit der Federtasche!
- Hör zu!
- Paß du endlich auf!
- Du hast schon wieder dazwischengequatscht!
- Laß das Singen sein!
- Sei nicht so albern!
- Nimmst du jetzt endlich deinen Füller und fängst an zu arbeiten?!!!!

so schimpfte sie im Schnitt pro Minute 1 mal auf die Kinder ein. Ohne daß die Kollegin es lenken konnte, die fortschrittlichen Unterrichtsinhalte verkehrten sich durch das Geschehen, das man gemeinhin Unterricht nennt, schon nach wenigen Minuten in ihr striktes Gegenteil. Dadurch entstand vor aller Augen und Ohren eine 'neue' Stufe der 'Wirklichkeit'. Die von Lehrern 'verdrängte' Seite der Wirklichkeit der Schule, Kinder und des Unterrichts bahnte sich unaufhaltsam ihren Weg. Diese neue Stufe der Wirklichkeit, daß die Kinder sich in einem Ausschnitt ihrer augenblicklich ablaufenden Wirklichkeit am Vormittag in der Schule - nämlich im Unterricht des Faches Deutsch - befinden, blieb völlig außer Betracht des Unterrichts.

Der Widerspruch, daß die Schüler sich mit fortschrittlichen Inhalten befassen sollen und sie es gleichzeitig nicht im entferntesten erkennen und lenken können, daß die vom Lehrer als 'richtig' und 'wertvoll' gelehrten Inhalte in totalem Widerspruch zur augenblicklichen Wirklichkeit des ablaufenden Deutschunterrichts stehen - nämlich pausenlos Befehle zu erhalten -, für d i e s e n Widerspruch zeigte sich die Schule offiziell nicht zuständig. Er ist jedoch der Dreh- und Wendepunkt für Unterricht überhaupt.
Aus diesem Widerspruch muß die Vorstellung von 'Wirklichkeit' abgeleitet werden, die von Kindern und Lehrern unter dem Aspekt der Veränderung reflektiert werden muß. Es kann nicht reichen, 'Wirklichkeit' lediglich als 'Thema', als 'Unterricht' abstrakt im Unterricht zu behandeln. Dies ist Metakommunikation im Sinne der 'double-

bind'-Theorie (siehe Kapitel 3.0). Sie ist für Schüler nicht angemessen und gefährlich. Die durch das Schimpfen der Lehrerin deutlich gewordene verfahrene Situation des Unterrichts ist die 'W i r k l i c h k e i t'. Sie muß im Blickpunkt des Schüler- und Lehrerinteresses liegen.
Diese 'Wirklichkeit' muß im weiteren Verlauf den Kern des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit darstellen.
Die unterschiedliche Bearbeitung einer falschen (abgehobenen) Wirklichkeit spielt sich nicht nur in den Fächern Deutsch und Sachkunde ab. Sie stellt ein Wesensmerkmal der Schule dar, auch wenn dies - wie an dieser Deutschstunde aufgezeigt - mit dem Mäntelchen fortschrittlicher Unterrichtsthemen getarnt werden soll. Die Tatsache der Tarnung wird daraus deutlich, daß dieses Gedicht aus einem Buch stammt, das nicht zur Verwendung im Unterricht zugelassen ist. Der Seminarleiter hat sich als 'fortschrittlich' gezeigt und dieses Problem nicht mit einer Silbe angesprochen. Einer anderen Kollegin in Schöneberg wurde es untersagt, dieses Gedicht im Unterricht zu behandeln.
Wenn hier also eine Ausbildungsveranstaltung indirekt mit dem Mäntelchen des Fortschritts getarnt werden sollte, so ist für diese Tarnun nicht der Lehrer als Person, als Herr oder Frau X. verantwortlich zu machen.

Diesbezüglich kann auch hier gesagt werden: Dieses Problem betrifft alle Lehrer. Alle Lehrer müssen solidarisch darum kämpfen, Unterricht durchführen zu können, der wirklich an den Interessen der Kinder orientiert ist und dementsprechend politisch und didaktisch legitimiert ist.
Wie es aus der Kritik dieser Deutsch-Unterrichtslektion deutlich wird, ist es unter den Bedingungen des wirklichkeitsfernen Unterrichts nicht möglich, das aggressive Rebellieren und das Rütteln der Schüler am Käfig 'Unterricht' auf der Ebene der Bearbeitung im Unterricht - so als Thema: Warum Schüler in der Schule aggressiv sind - mit Worten abzubauen zu versuchen.
Derartig konzipierte Unterrichtseinheiten für die Bearbeitung im Unterricht mit Schülern sind bereits erstellt:

> "Die Unterrichtseinheiten 'Aggression und Schule' zielen darauf, durch Bewußtmachung der Bedingungskomplexe aggressive Verhaltensweisen in der Schule zu verringern und abzubauen zu helfen und rationale Formen der Konfliktaustragung zu suchen und einzuüben." 165)

Von einer Erprobung im Unterricht ist dabei nicht die Rede. Wir können mit Berechtigung davon ausgehen, daß ein solcher Ansatz die gesteckten Ziele nicht erreichen kann. Vereinzelte Unterrichtseinheiten vermögen nicht, den Ausweg aus dem Dilemma des aggressiven Schülerverhaltens grundlegend zu zeigen. Aber noch im Alten schaut schon das Neue durch. Die Wirklichkeit als Schein, als Fratze in unseren Unter-

richtsstunden muß der echten Wirklichkeit im Unterricht weichen.
Die Reaktionen der Kinder weisen schon den Weg dahin.

Diesem Prinzip leistet die Schule keinen Vorschub. Schlimmer noch, sie untersagt es sogar. Wie das Beispiel meines 'Falles' gezeigt hat, ist es für Lehrer äußerst problematisch, mit der echten Wirklichkeit im Unterricht umzugehen (vgl. Abschnitt 3.131).

Diese Problematik fühlt jeder Lehrer, auch wenn er noch keine Konflikte mit der Schulbürokratie durchgestanden hat. Die Angst ist allgegenwärtig.

Der zu Anfang dieses Abschnitts geäußerte Verdacht, daß die Schule ihre progressiven Bildungsziele aus unterschiedlichen Gründen nicht erfüllt, konnte ebenfalls durch die genauere Betrachtung dieser Deutsch-'Musterstunde' erhärtet werden. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, daß die 6 zitierten gewerkschaftlichen Forderungen nach wirklicher Relevanz des Unterrichts mit Berechtigung aufgestellt worden sind und durchgesetzt werden müssen.

Ausgehend davon, daß diese beiden Beispiele über Bildungsinhalte an unseren Schulen keine Einzelfälle darstellen, sondern als gültige Beispiele dafür angesehen werden müssen, wie und was in unseren Schulen gelernt werden soll, bleibt festzuhalten, daß diese Bildungsinhalte nicht im geringsten mit der sozialen Identität der Schüler in Einklang zu bringen sind. Die Schüler spüren das, es entstehen Disziplinprobleme und Aggressionen.

Was unsere Analyse an das Tageslicht gebracht hat, ist nicht allen Praktikern hinreichend bekannt:
Die Schüler zahlen den von Lehrern gewaltsam erzwungenen Verzicht auf ihre soziale Identität mit der Schule als Institution mit gleicher Münze heim. Sie rebellieren. Sie rütteln an den Stäben des Käfigs 'Schule und Unterricht' und meinen eigentlich nicht die von ihrem Rütteln unmittelbar betroffenen Lehrer - als Personen.
Niemand wird annehmen, daß die aus den widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen resultierende Aggressivität von Schülern als Ausdruck ihrer Bewußtheit und Souveränität aufzufassen sei. Das Elend der Schüler ist groß. Sie fühlen sich hilflos einem vernichtend anmutenden Spannungsfeld ausgeliefert. Sie haben Angst. Manche Kinder schaffen es nicht, die Angst zu bewältigen und tragen sie in ihre soziale Umgebung. Das Schicksal eines Schülers steht mahnend für mehrere hundert im Jahr 1977:

> "Als man ihn tot auffand, lagen auf dem Tisch neben ihm ein mahnendes Schreiben seiner Lehrerin an seine Mutter und das Zeugnis, das er zwei Tage vorher mit nach Hause gebracht hatte. Es war nicht einmal besonders schlecht gewesen, Noten zwischen befriedigend und ausreichend. Er wurde 12 Jahre alt.

> Er war einer von mehreren hundert Schülern, die im vergangenen Jahr Selbstmord verübten, zugrundegegangen an den Konflikten in dem Spannungsfeld zwischen sozialer Umgebung, Elternhaus und Schule." 166)

Bereits zu Beginn meiner Arbeit hatte ich darauf hingewiesen: die Schule macht Angst. Zwar müssen wir auch sehen, daß diese Angst zu nicht unwesentlichen Teilen im Elternhaus erzeugt wird, doch ebenfalls zu nicht unwesentlichen Teilen wird sie durch die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit in der Schule verstärkt. Die hieraus resultierenden Folgen müssen uns mahnen:

> "22 % der Schüler zwischen 10 und 15 Jahren beklagen sich über Schlaflosigkeit. Bereits 12 % nehmen ärztlich verordnete Arzneimittel gegen nervöse Störungen. Fast die Hälfte leidet beim Frühstück an Appetitlosigkeit. Etwa ein Fünftel aller Schüler beklagt sich darüber, daß ihnen vor der Schule manchmal schon ganz schlecht sei." 167)

Angst macht krank.

In der Universitätsnervenklinik Tübingen, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie hat man für die Jahre 1960 bis 1975 nachgerechnet, aus welchen Gründen jugendliche Schüler an die Klinik überwiesen wurden. Dabei kann auf das in meiner Arbeit in Rede stehende Problem der Aggressivität Bezug genommen werden:

> "Wegen Angst und Zwangszuständen kamen 1960 nur 3 % der Schülerpatienten in die Klinik.
> 1975 waren es bereits 12 %.
> Die Kurve der Aggressivität als Einweisungsgrund steigt von 1 auf 15 %. (Hervorhebung, U.D.)
> Wegen motorischer Unruhe und Konzentrationsstörungen wurden 1960 nur 3 % der Kinder behandelt. 15 Jahre später sind es fast sechsmal soviel.
>
> Die höchste Steigerungsrate jedoch gibt es bei den Schwierigkeiten, die direkt mit der Schule in Zusammenhang stehen, von 7 auf 40 %, dabei vor allem auch das Problem der Angst." 168)

Diese Zahlen werden in einem Interview von Professor Dr. med. Reinhard Lempp erläutert[169]. Ein großer Teil von Schülern kommt in die Klinik

> "wegen reaktiver Verhaltensstörungen, Aggressivität gegen die Eltern, gegen die Lehrer, gegen die Umwelt (Hervorhebung, U.D.), Arbeits- und Leistungsunlust, absolutes Desinteresse und ein Verlust des Selbstvertrauens, sie trauen sich selber nichts mehr zu, sie können nicht mehr nur in der Schule nichts leisten, sie können auch nicht mehr spielen und ihre Freizeit nicht gestalten."170)

hierin spiegeln sich die Zusammenhänge wider, deren Auswirkungen die Lehrer im Unterricht durch das Verhalten der Kinder drastisch spüren. Die Lehrer können jedoch aus dem konkreten Verhalten der Schüler nicht erkennen, welchen wesentlichen Teil die Schule mit ihrer widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit zur Misere

---

168) Vergl. Abschnitt 4.31 zu Lempps Thesen der Ursachen aggressiven Verhaltens.

der Schüler beigetragen hat. Doch die Schüler 'versagen' nicht nur in der Schule. Die genannten Probleme tauchen ebenfalls in außerschulischen Lebensbereichen auf. Daher fällt es der Schule leicht, das Verhältnis von Ursache und Wirkung falsch zu bestimmen.
Es wird zwar deutlich, daß das Verhalten der Schüler nicht auf die Schule isoliert bezogen werden darf. Doch können wir die S c h u l e mit ihrer widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit als fast ausschließlich das Schülerelend verursachend nicht aus ihrer Verantwortung entlassen.
Damit kristallisiert sich immer eindrucksvoller heraus, daß die Bedingungen schulischen Lernens weitreichender sind, als es auf den ersten Blick den Anschein hat.

Wenn zu Beginn der Arbeit davon gesprochen wurde, daß den Schülern unsere Solidarität nottut, dann kann die zurückliegend analysierte widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit und deren Folgen diese Forderung nach Solidarität nachdrücklich belegen.

Nachwort:

In der Literatur, die sich mit dem Thema Schule und Unterricht befaßt, ist es immer wieder auffällig, daß Lehrer die sie Tag für Tag betreffenden Schulprobleme nicht der entsetzlich widersprüchlichen Realität gemäß angesprochen wiederfinden. Dabei fällt es selbst den Autoren, denen dies im Ansatz gelingt, immer wieder schwer, ihre konkreten Unterrichtserfahrungen und -beobachtungen nicht in realitätsüberzogene Forderungen und Vorschläge einmünden zu lassen. Davor möchte ich warnen.
Wir müssen erkennen, daß die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit durch ein geschicktes Verhalten vonseiten der Lehrer und Schüler unmittelbar nicht zu lösen ist.

Diese aus dem 3. Kapitel resultierende Erkenntnis sollte Ihnen als Leser immer dann gegenwärtig sein, wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von der 'widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit' die Rede ist.
Desgleichen möchte ich an dieser Stelle noch einmal an die zu Beginn des Kapitels 3.0 entfaltete pädagogische Betrachtung von Widersprüchen erinnern. Wir mußten erkennen, daß es als krankmachend anzusehen ist, wenn Individuen - insbesondere Kinder - in Widersprüche verstrickt sind, die sie nicht lösen können.

Für manchen einfühlsamen Leser wird die Realität in der Schule so niederschmetternd sein, daß er den Vorwurf formulieren wird (- da ungeschminkte und konkrete Darstellungen vom Unterricht in der Literatur nur selten zum Vergleich herangezogen werden können -), ich hätte die dargestellten Probleme über ein zulässiges Maß hinaus subjektiv gefärbt niedergeschrieben. Die angeführten Beispiele seien

- nicht zu verallgemeinern
- und könnten teilweise leicht organisatorisch gelöst werden.

Dieser Vorwurf mag für wenige der geschilderten Beispiele zutreffen. Doch wäre diesem Argument entgegenzuhalten, daß die in dieser Arbeit angesprochenen schwierigen Schulsituationen nur einen Bruchteil der Probleme in ihrer Gesamtheit ausmachen. Dies heißt: auch wenn der Nachweis gelingen sollte, daß einige der dargestellten Schwierigkeiten relativ leicht zu lösen wären - z. B. unterrichtsorganisatorische Fragen oder Probleme des Schwimmunterrichts -, so könnte daraus in keiner Weise abgleitet werden, daß bei mehr Organisationsfreude der Lehrer die negativ in Erscheinung tretenden Auswirkungen der Schule als Institution aufgehoben werden könnten. Dies stimmt nicht.
Eine wirksame Aufhebung der für die Schüler negativ in Erscheinung tretenden Auswirkungen des Unterrichts in unseren Schulen ist nur allgemein und politisch möglich

Zum Verständnis der Auswirkungen, die die Schule als Institution kennzeichnen, soll abschließend noch gesagt werden, daß es eine Art 'kreativen' Lesens bedarf, wenn der Leser auch nur annähernd verstehen will, wie es in der Schule zugeht - dies unter Einbeziehung des notwendigen Vertrauens darauf, daß die meisten Lehrer bis an den Rand ihrer Kräfte Unterricht erteilen. Es ist unwidersprochen ihre Absicht, die dargestellten widersprüchlichen Schulsituationen für die Kinder und sich selbst zu vermeiden, entschärfen und erträglich zu machen.
Erfahrungsgemäß schaffen dies nicht alle Kollegen. Und selbst diejenigen wenigen Lehrer, die es in Teilbereichen schaffen, vermögen es nicht, die sich hinter der Institution Schule verbergenden Zwänge aufzuheben. Dies ist nur durch gemeinsames politisches Handeln möglich. Einzelkämpfertum ist fehl am Platz, denn die Schulwirklichkeit ist ein riesiger Moloch, der erbarmungslos alles frißt, was sich ihm in den Weg stellt.
Für Sie als Leser gilt: Auch das 'kreative' Lesen ermöglicht es nicht, diesem Moloch Konturen zu verleihen. Kreatives Lesen führt nicht aus dem Dilemma heraus, daß Worte nur sehr schlecht die Schulwirklichkeit erfassen können. Ein erfahrener Autor zu Schulproblemen hat dies vor mir erkannt:

> "Das Leben in der Schule ist ... Außenstehenden auch schwer zu beschreiben. Man muß einfach selbst dort gewesen sein."171)

Ich gehe noch einen Schritt weiter:
Oft reicht auch ein wochenlanges Dortsein nicht.

4.0 Die Bewertung der Unterrichtswirklichkeit und deren Auswirkungen:

Wie die Unterrichtsrealität die Theorie entlarvt

Zu Beginn meiner Arbeit, im Abschnitt 2.3, war nicht der wirkliche Hintergrund von aggressivem Schülerverhalten, sondern erklärtermaßen vorerst nur dessen Anschein dargestellt. Der Anschein über die Aggressivität war, daß sich in den Schülern Boshaftigkeiten manifestieren. Bei oberflächlicher Betrachtung konnten die Schüler als diejenigen erscheinen, die die wertvollen pädagogischen Ziele der Schule durch ihr aggressives Verhalten zerstören. Die Schüler erschienen somit als Gegner der Lehrer.

Die Widerspiegelung dieses Scheines wurde im Verlaufe der Arbeit, in den Abschnitten 3.1 und 3.2 breit diskutiert. Dabei stellten sich jedoch vom Beginn bis zum Schluß der zurückliegenden unterrichtskonkreten Abschnitte die realen Verhältnisse immer deutlicher vom Kopf auf die Füße, nämlich, daß das Wesen der Aggressivität bei Schülern nicht auf die Schüler, sondern auf die Organisation von Unterricht zurückgeführt werden muß.

Wir sind daher nunmehr in der Lage, die - im wahrsten Sinne des Wortes - kopfstehenden Unterrichtsverhältnisse auf die Füße zu stellen:

> "Der mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen besser vertraute Lehrer wird erkennen, daß sich in den Heranwachsenden nicht Bosheiten manifestieren, sondern daß sich die Aggressivitäten als Folge derzeitiger Organisationsformen von Schulen ergeben. Wer unter solchen Umständen lernt, wie sie heute allenthalben üblich sind, muß fast notwendig aggressiv auf die pädagogischen 'Betreuer' reagieren, da sie ihm die Möglichkeit, seinen Interessen zu folgen, ebenso verwehren wie das Praktizieren der ihm angemessenen Lernverfahren."172)

Unterricht kann auf viele Arten organisiert werden. Aggressivitäten und Verkennung der sozialen Identität der Schüler müssen nicht zwangsläufig als Folge von Unterricht auftreten. Unter den gegenwärtigen Bedingungen ist dies der Fall. Die heute übliche Organisationsform des Unterrichts beruht hauptsächlich auf K o n t r o l l e .

Dies ist nicht neu.

Bereits Bernfeld hat vor über 50 Jahren darauf hingewiesen:

> "Die Aufgabe des Lehrers ist präzis: er hat zu unterrichten, und zwar einen bestimmten Stoff, in einer bestimten Zeit, an bestimmte Kinder. Der Erfolg seiner Tätigkeit ist kontrollierbar. Jederzeit ist feststellbar, ob die Schüler den zum Prüfungstermin fälligen Stoff beherrschen. Der Lehrer wird durch die Prüfung seiner Schüler geprüft."173)

Durch die zurückliegenden Abschnitte konnte jedoch gezeigt werden, daß dieses

Prinzip der Kontrolle heute differenzierter entfaltet ist.

Die Kontrolle des Lehrers durch den Staat, ob er den vorgeschriebenen Stoff erfolgreich vermittelt hat oder nicht, ist insofern entschärft, als auch die staatliche Schulbehörde indirekt zugeben muß, daß aufgrund der ungeheuer kompliziert gewordenen Unterrichtsbedingungen die Maßstäbe für die Kontrolle der Lehrer sich unter keinen Umständen mehr starr handhaben lassen.

Heutzutage kann der Lehrer nicht mehr uneingeschränkt durch die Prüfung seiner Schüler geprüft werden.
Diese Kontrollmöglichkeit der Lehrer macht sich die Schulbehörde lediglich in politischen Fällen zunutze, um durch die Äußerungen von Schülern das politische Bewußtsein der Lehrer zu kontrollieren und Lehrer zu disziplinieren. Doch für Schüler und Lehrer besteht nicht nur im Hinblick auf die Überprüfung des Unterrichtsstoffes die Möglichkeit, kontrolliert zu werden. Durch die Ansprüche der Aufsichtspflicht muß der Lehrer das gesamte Verhalten der Schüler kontrollieren. Somit kann auch das gesamte Verhalten der Lehrer kontrolliert werden. Daher bleibt als Ergebnis festzuhalten, daß das wichtigste Merkmal der Organisierung von Unterricht in der Möglichkeit der totalen Kontrolle von Lehrern und Schülern gesehen werden kann.

Eine solche Organisation von Unterricht wirkt sich in der Praxis so aus, daß Schüler gegen diese Art von Schule rebellieren, sich aggressiv verhalten.

Die im Ansteigen begriffenen Zahlen zum Problem der Aggressivität bei Schülern zeigen uns folgendes. Es wurde deutlich, daß aggressives Schülerverhalten nur sehr schwer mit den formal vorgeschriebenen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Ordnung in den Schulen fest in den Griff zu bekommen sind.
Die Ausführungsvorschriften über die Ordnung der Berliner Schule legen als besondere Erziehungsmaßnahmen fest:

> "Tadel,
> Nachbleiben,
> schriftlicher Verweis,
> Ausschluß von Schulveranstaltungen,
> Ermahnung mit dem Hinweis auf die mögliche Oberweisung in eine Parallelklasse,
> Verweisung in eine Parallelklasse." 174)

Kinder anzuschreien, stellt bereits einen verbotenen 'körperlichen' Eingriff dar. Die äußerst widersprüchliche Realität der Schule zeigt jedoch, daß dieser - verbotene - Eingriff unter den bestehenden Bedingungen in unseren Schulen legitimes Lehrerverhalten darstellt, wenn der Betrieb der Schule überhaupt aufrecht erhalten werden soll.
Dieses Argument muß weiterhin auf den gesamten Unterricht übertragen werden, weil

gezeigt werden konnte, daß sich der Unterricht längst nicht nur in den Bahnen bewegt, die durch die eingangs dargelegten pädagogischen Ziele abgesteckt worden sind. Lernhemmende Widersprüche charakterisieren den Unterricht in nicht länger zu übersehender Weise. Unterricht ist oft nur mit - verständlichem - aber dem Wesen nach unpädagogischem Lehrerverhalten durchzuführen. Folgende Erkenntnis muß hieraus abgeleitet werden:
Die pädagogische Theorie der Schule ist die Fessel der unterrichtlichen Praxis.
Dieses Ergebnis meiner Arbeit gilt für das Verhalten von Lehrern und Schülern.
Für Schüler und Lehrer macht die Schule daher keinen Spaß.
Für Eltern ist 'unpädagogisches' Lehrerverhalten unverständlich; die Schulerfahrungen der Kinder erinnern sie an böse Zeiten der eigenen Schulzeit. Die Schule bleibt für viele Eltern ein Buch mit sieben Siegeln. Daher wissen die Eltern in der Regel nicht, daß die pädagogischen Ziele, die im Abschnitt 2.1 aufgezeigt worden sind, im Hinblick auf die Inhalte der Schule fortlaufend durchbrochen werden müssen. Wer sich als Lehrer an die Vorschriften der Aufsichtspflicht hält, kann kaum noch vernünftig unterrichten. Wer pädagogisch gut unterrichtet, gerät nur zu oft in die Gefahr, seine Aufsichtspflichtvorschriften zu verletzen.

Die pädagogische Theorie der Schule ist also insofern zu kritisieren, als sie sich in der Praxis als gesellschaftlich unrealistisch erweist. Die den Schülern aufgestülpten Inhalte und das erwartete Verhalten der Schüler sind in hohem Maße wirklichkeitsfremd. Auch das Lehrerverhalten hat oft strukturell befremdliche Züge. Die Schule ist für die Schüler unwirklich, fern ihres realen Lebens. Die Theorie der Schule basiert nicht auf der gesellschaftlichen Realität. Hierin liegt die unüberwindbare Kluft zwischen der pädagogischen Theorie der Schule und der schulischen Praxis begründet.
Die Folgen sind nicht von der Hand zu weisen. Sie dürfen nicht dem psychologischen Mechanismus der Verdrängung anheim fallen. Der Aufschrei aller Schulbeteiligten muß uns im Ohr bleiben. Wir müssen uns ihm stellen. Das Leiden betrifft keine einzelnen Schüler oder Lehrer. Alle an der Schule beteiligten Gruppen: Schüler, Lehrer, Eltern, Schulaufsichtsbeamte und auch die (Schul-)Politiker leiden.

Das Leiden der Schüler ist breit entfaltet worden. Desgleichen das Leiden der Lehrer. Aus dem Leiden der Schüler kann das Leiden der Eltern erschlossen werden.

Es darf jedoch nicht verwunderlich erscheinen, wenn hier davon ausgegangen wird, daß auch die Schulaufsicht und die Politiker bzw. die Schulpolitiker unter den Verhältnissen leiden.
Auch hier muß eine falsche Frontenbildung aufgehoben werden:

Für die Schulverwaltung gilt, daß ihre Feinde nicht die Lehrer sind. Für die Lehrer gilt, daß nicht generell Personen der höheren Schulverwaltung als Feinde zu betrachten sind.

- Nicht die Lehrer sind zu faul, um in der Schule gute Arbeit zu leisten.
- Nicht die Schulverwaltung 'sabotiert' pädagogisch gute Ansätze.

Solche oft gehörten Kritiken sind zu oberflächlich.
Der gemeinsame Feind der Schulverwaltung und der Lehrer muß in den Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit gesehen werden.
Diese Sichtweise soll näher erklärt werden, um anschließend behutsam die Bedingungen herauszufiltern, die als Ursachen der breit diskutierten widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit zu betrachten sind.
Schulaufsicht und Schulpolitiker stehen in dem Dilemma, das Funktionieren der Schule gewährleisten zu müssen:
- Zum einen sollen schulpolitische Maßnahmen den pädagogischen Zielen entsprechen,
- zum anderen läßt sich die kindliche Psyche nicht bis ins Unendliche strapazieren und
- zum dritten lassen sich Lerndefizite (wie z.B. Legasthenieproblematik und unsoziales bzw. aggressives Verhalten enormen Ausmaßes) nicht länger kaschieren.

Dem Anschein nach könnte man davon ausgehen, als säßen die Schulpolitiker an den Schalthebeln der Macht. Es scheint so, als könnten sie inhaltliche Bestimmungen formulieren, die dann in der Schule erfolgreich umgesetzt werden.
Die Realität sieht jedoch so aus, daß es Jahre dauert, bis schulpolitische Maßnahmen in die Praxis umgesetzt werden können. Parallel zu diesenzeitraubenden Vorgängen stellen sich immer wieder Hemmnisse in den Weg, gegen die auch die scheinbar mächtigen Schulpolitiker und Schulverwaltungsbeamten nichts ausrichten können.
Die widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen, die mittels neuer Gesetze und Maßnahmen schulpolitisch in den Griff bekommen werden sollen, verändern sich schneller, als die eigens dafür als notwendig ins Leben gerufenen gesetzgeberischen Maßnahmen. Zusätzlich ist davon auszugehen, daß die Kommunikation zwischen Schule und Hochschule im Hinblick auf Lehrerbildung längst nicht so gradlinig verläuft, wie es für die Schulpolitiker wünschenswert wäre. Die Vorstellungen der Schulräte und Schulpolitiker decken sich nicht immer mit denen der Lehrer. Dies hat sehr verschiedene Gründe. Dabei gehe ich davon aus, daß auch die Schulverwaltung durch die Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit von ihren Vorstellungen von Unterricht Abstriche machen muß. Die Schulverwaltung kann 'ihre' Probleme kaum verheimlichen.
Schulpolitiker und Schulräte vermissen eine praxisbezogene Ausbildung der Lehrer

dergestalt, daß die Lehrer befähigt werden-- überspitzt formuliert - auch mit 100 Kindern in einer Klasse erfolgreich am Rahmenplan orientiert zu unterrichten, wenn die politischen Bedingungen es erfordern.
Aus einer Zusammenstellung von Antworten von Schulräten mag 'ihre' durch die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit bedingte Misere deutlich werden:

> "Auf den Universitäten lernen die Studenten das ja alles nicht mehr. Die haben den Kopf voll Theorie, aber unterrichten können sie nicht. Ich habe ja gar nichts gegen Theorie, aber das sollen doch Lehrer sein." 175)

Solche Äußerungen kennt jeder Lehrer. Sie begleiteten seine Ausbildung in der Schule.

Es wird Ihnen als Leser unschwer auffallen, daß die angesprochenen Probleme sehr widerstandsfähig und hartnäckig sind. Die Hartnäckigkeit der ständigen Reproduktion von Widersprüchen und Leiden muß ins Auge fallen. Welche Ursachen liegen hierfür vor? Die Beantwortung dieser Frage muß Gegenstand des Nachdenkens sein.
Wir müssen daher bedenken, daß die breit entfalteten Probleme der Schule nicht vom Wohlwollen der einzelnen Lehrer, Schüler, Schulpolitiker oder hohen Schulverwaltungsbeamten abhängen. Mit Berechtigung ist danach zu fragen, von welchen Bedingungen die analysierten Probleme der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit als Ausdruck der vorliegenden Organisation des Schulwesens abhängig sind.

Eine erste Antwort mag lauten, daß sie strukturell bedingt seien. Diese Antwort weist uns lediglich die Richtung des Weges, den wir im folgenden beschreiten müssen. Sie kann noch nicht voll befriedigen.

Wir müssen nach dem komplizierten Bedingungsgefüge von Interessen, Machtfunktionen und gesellschaftlichen Bestimmungsstrukturen fragen, um die Abhängigkeit der breit entfalteten widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit von der Organisation des Schulwesens zu erfassen. Der eingangs entfaltete materialistische Arbeitsansatz vermag dies zu leisten.

> "Darum darf grundsätzlich die Frage nach dem Interesse, der Machtfunktion und der Herrschaft für die Erziehungsprozesse nicht unberücksichtigt bleiben." 176)

Interesse, Machtfunktion und der Modus gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse sind keine zu analysierenden gesellschaftlichen Voraussetzungen, die in der heutigen Zeit entstanden sind. Sie sind historisch bedingt. Daher muß ihr historischer Ursprung von Anfang an studiert werden, um sie auf dem heutigen Stand einer grundlegenden Bewertung zugänglich zu machen. Als Bedingung dafür sind die gesellschaftlichen, ökonomischen, wirtschaftlichen bzw. finanziellen Grundlagen von gesellschaftlichen Interessen und Entscheidungsstrukturen zu erkennen:

> "Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken... Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen - ökonomischen, finanziellen - Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-)irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt - jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt." 177)

Verfolgen wir daher in einem kurzen historischen Aufriß die Herausbildung der Schule als Institution, als öffentliche Einrichtung, die durch bestimmte Interessen und gesellschaftlichen Entscheidungsstrukturen entstanden ist. Wir können damit die Ebene der bloßen Beschreibung von widersprüchlichen Unterrichtssituationen und der daraus resultierenden Aggressivität bei Schülern verlassen und den Weg der Erklärung der schulischen Realität auf gesellschaftlicher Grundlage einschlagen.

4.1. Zur historischen Betrachtung der Schule

Die Schule ist eine Einrichtung des organisierten Lernens, organisiertes Lernen setzt die Lerntätigkeit des Menschen voraus.

Lernen hat seine Wurzeln in praktischer Lebenstätigkeit des Menschen. Lebenstätigkeit war immer kollektive Tätigkeit. Lernen wird demzufolge grundlegend als ein bewußter und gesellschaftlicher Prozeß betrachtet. In der Urgesellschaft erfolgte die Vermittlung von Kenntnissen

> "in engem Zusammenhang mit der Herausbildung der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der praktischen Tätigkeit.
> Wenn die Kinder mit dem Bogen schossen, Korn mahlten, Wasser trugen, Hütten bauten oder Früchte sammelten, so verband sich in dieser Tätigkeit körperliche Übung mit dem Erwerb von Fertigkeiten und mit der Aneignung von Kenntnissen." 178)

Am Beispiel der Eltern lernten die Kinder, wie ihr Verhalten sein sollte. Allgemein geht daraus hervor, daß die Interessen der Lehrenden sich mit den Interessen der Lernenden deckten. Grundlegende und allgemein aneignungshemmende Widersprüche gab es nicht. Lernprozesse waren größtenteils persönlich organisiert.
Dieses naturwüchsige Verhältnis von Lehrendem zu Lernendem veränderte sich historisch im Zeitraum des Verfalls der Urgesellschaft und der allmählichen Herausbildung der Sklavenhaltergesellschaft. Die Sklavenhalter als herrschende gesellschaftliche Minderheit unterdrückten die Mehrheit der Mitglieder eines fremden oder des

eigenen Volkes und beuteten sie aus.
Dieser unüberwindliche und grundlegende gesellschaftliche Interessenwiderspruch hatte die interessenorientierte Maßnahme vonseiten der machttragenden gesellschaftlichen Schichten zur Folge, daß durch den gesellschaftlich organisierten Prozeß der Erziehung die Anerkennung der realen gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Unterdrückten selbst sichergestellt werden sollte.
Die Herausbildung der gegensätzlichen gesellschaftlichen Klassen und sozialen Schichten wurde somit forciert. Eine besondere Erziehung wurde nötig.

> "Je größer die Sozialschichtung ... innerhalb der Klasse der Sklavenhalter selbst wurde, um so mehr beschränkte sich das Bildungsmonopol auf die kleine Schicht der Sklavenhalteraristokratie.
> Das machte eine besondere Erziehung der unterdrückten Massen - der Sklaven, der freien Armen und der Mittelschichten innerhalb der Klasse der Sklavenhalter - ... notwendig." 179)

An diesem Sachverhalt zeigt sich deutlich, daß die besondere Maßnahme der Erzienung auf gesellschaftlichen Interessengegensätzen und feststehenden Herrschaftsverhältnissen beruht. Es ist daher folgerichtig, daß die Inhalte der Erziehung - der Lernstoff - durch die einflußreichen Schichten der Gesellschaft bestimmt wurde. Das pädagogische Anliegen war auf die Anerkennung der gesellschaftlichen Realität, auf die Festigung der vorherrschenden Machtverhältnisse ausgerichtet.

Mit auffallender Regelmäßigkeit treten solche eindeutig von den Vertretern der jeweils führenden gesellschaftlichen Schicht diktierten Erziehungsvorhaben immer dann in Erscheinung, wenn sich bestimmte Probleme nicht mehr länger 'von selbst' lösen. Dieser Zustand tritt dann ein, wenn sich grundlegende gesellschaftliche Wandlungen vollziehen - wie beispielsweise deutlich sichtbar im Übergang von der Urgesellschaft zur Sklavenhaltergesellschaft. Als Folgeerscheinung wurde daher nach und nach die Erziehung, das Lernen organisiert und somit der Kontrolle durch diejenigen zugänglich gemacht, in deren Interesse die Erziehung organisiert wurde. Organisation bedeutet in diesem Zusammenhang, daß entscheidende gesellschaftsstabilisierende Maßnahmen, wie hier die Erziehung, ganz bestimmten und dafür vorgesehenen Funktionsträgern übertragen wurde. Diese Funktionsträger gehörten selbst zu der gesellschaftlichen Schicht, die die Erziehungsinhalte bestimmte, oder waren von dieser abhängig.
n der Sklavenhaltergesellschaft wurde die Aufgabe der Erziehung zur Festigung der vorherrschenden Lebensverhältnisse für das Volk von der Priesterschaft durchgeführt. Ihr Erziehungsmittel - die Gewalt - deckt die verborgenen Interessen auf: die Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

> "Aufgabe der herrschenden Schichten, besonders der Priester, war es, diese Anschauungen in den unterdrückten Massen zu festigen. So heißt es in einem

babylonischen Gedicht: 'Ich lehrte das Volk die Furcht vor dem Palast!" 180)

Aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang von organisiertem Erziehungsinteresse und Erziehungsmittel resultiert, daß es bereits in der Sklavenhaltergesellschaft zur Festigung von interessenorientierten politischen Verhältnissen historisch erstmalig eine öffentliche Erziehung gibt. Der Umkehrschluß ist möglich. Die in der öffentlichen Erziehung zu Tage tretenden Prinzipien der Erziehung lassen Rückschlüsse über die gesellschaftlichen Verhältnisse zu.
Die für uns relevanten Zusammenhänge der Bestimmung von politischem Interesse in der Gesellschaft der BRD sind folgerichtig aus den Prinzipien der öffentlichen Erziehung zu erschließen.

Wie gezeigt werden konnte, hatte die Erziehung der Sklaven hauptsächlich gesellschaftsstabilisierende, theoretische Funktion. Das wichtigste Erziehungsziel war die Furcht vor dem Palast. Durch sie sollten die Sklaven willige Werkzeuge bleiben. Sklaven wurden nur insofern praktisch ausgebildet, als man lediglich körperliche Arbeit aus ihnen herauspreßte.

> "Da der geringe Stand der Produktivkräfte eine besonders intellektuelle Schulung und Ausbildung der übergroßen Mehrzahl der Sklaven nicht erforderlich machte, bestand das einzige 'pädagogische' Anliegen der Sklavenhalter gegenüber den Sklaven darin, sie gealtsam in das bestehende Ausbeutungssystem einzuordnen." 181)

Die Interessen der Sklavenhalter hatten ihren Ursprung in den ökonomischen Verhältnissen, d. h. in der Ausbeutung der Massen. Für die Erhaltung und Erweiterung ihres Reichtums wurden die Inhalte der Erziehung notwendigerweise immer dann erweitert, wenn es die fortschreitende Entwicklung der Gesellschaft notwendig werden ließ. Durch die ökonomische Entwicklung d.h. die Erweiterung der Verfügung über Produktionsmittel bekamen die Freien im Sklavenhalterstaat Rom mehr gesellschaftliche Macht und brauchten so eine andere Erziehung mit anderen Lerninhalten als die Sklaven.

> "Bereits in der Periode des Entstehens der römischen Republik (...) rief die Konzentration großer Bevölkerungsmassen in der Stadt bald eine Reihe von privaten Elementarschulen ins Leben, in denen Schreiben, Lesen und Rechnen gelehrt sowie Fragen des Rechts (12-Tafel-Gesetze) behandelt wurden." 182)

Diese Stufe der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Sklavenhalter mit Bildungsinhalten und Fähigkeiten auszustatten, die ihre Bestimmung in der Verwaltung der Unterdruckten aufwiesen, einerseits und andererseits den Massen der Unterdrückten keine Bildung außer Ehrfurcht und Angst vor den Herrschenden zu vermitteln, findet ihre historischen Grenzen in der fortschreitenden Entwicklung der Gesellschaft.

Eine solche Stufe der Entwicklung war jedoch im Feudalismus des Mittelalters noch nicht voll erreicht. Die geringen Fähigkeiten der breiten Massen, auf die sich die gesellschaftlich führende Schicht bei der Ausbeutung des Volkes bezog, waren nicht so kompliziert, daß eine besondere Schulung bzw. echte Bildung der Massen notwendig geworden wäre.

> "Was also der mittelalterliche Bauer an landwirtschaftlichen Kenntnissen und arbeitstechnischen Erfahrungen an seine Kinder weiterzugeben hatte, war nicht wesentlich von dem verschieden, was er selber einmal von seinem Vater gelernt hatte. Dazu genügte eine brauchmäßige und gelegentliche Belehrung in Verbindung mit dem in der Art der Meisterlehre üblichen Vormachen und Nachmachen." 183)

Der Ort der Erziehung der Massen des Volkes war die Familie. Dort lernten die Kinder zu bauen, säen, ernten u.v.m. Die Erziehung zur Absicherung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse vollzog sich in den Kirchen und schon teilweise in von Kirchen getragenen schulähnlichen Einrichtungen.

Erst die ökonomische und soziale Umgestaltung - das Eindringen des Kapitalismus in die Landwirtschaft - ließ die Notwendigkeit nach organisiertem Lernen aufkommen.

> "Die ökonomische und soziale Umgestaltung ... zu Beginn des 18. Jahrhunderts rückte auch in Deutschland die Forderung nach dem Aufbau und der Organisation eines umfassenden Schulwesens für die Kinder der breiten Massen in den Vordergrund." 184)

Der ungeheure Sprung in der ökonomischen Entwicklung, der Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus hatte umwälzende Folgen. Die absoluten Herrscher konnten zur Durchführung ihrer ökonomischen Interessen - den Bedingungen des aufkommenden Kapitalismus, d. h. die Entwicklung der Technik voranzutreiben - keine Analphabeten gebrauchen.[185] Hier liegt der Ausgangspunkt unseres heutigen Schulwesens.

Erstmalig in der Geschichte erhielten die breiten Volksmassen Bildung.
Nicht nur gehorsam, sondern insbesondere den ökonomischen Bedingungen des aufstrebenden Kapitalismus gemäß brauchbar sollte der Untertan sein. Aus diesen beiden Interessen der führenden gesellschaftlichen Schichten: Brauchbarkeit und Gehorsam der Volksmassen formulierten sich die Bildungsinhalte der ersten öffentlichen staatlichen Schulen. Einerseits wurden Elementarkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt. Andererseits war der gesamte Unterricht grundlegend durch die religiöse Unterweisung geprägt. Die Kirche erhielt offiziellen Einzug in die Schulen. Ihre vorhandenen Kompetenzen wurden ungeheuer erweitert. Schule und Kirche waren eng miteinander verflochten. Im Jahre 1736 sah der Generalschulplan für Preußen so aus:

"§ 1 Das Schulgebäude errichten und erhalten die Gemeinden.
§ 2 Der König gibt freies Bauholz; Türen, Fenster und Kachelofen werden von den Opfergeldern angeschafft.
§ 4 Jede Kirche zahlt zum Unterhalt des Schulmeisters jährlich vier Taler. Dagegen helfen die Schulmeister beim Kirchendienst mit.
§ 6 Zu seinem Unterhalt werden dem Schulmeister eine Kuh, ein Kalb, ein Paar Schweine und etwas Federvieh frei auf der Weide gehalten und zwei Fuder Heu und zwei Fuder Stroh geliefert.
§ 7 Dazu bekommt er von dem König einen Morgen Land.
§ 9 Jedes Schulkind gibt ihm jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 1/6 Taler.
§ 10 Ist der Schulmeister ein Handwerker, so kann er sich schon ernähren; ist er es nicht, so wird ihm erlaubt, in der Erntezeit sechs Wochen lang auf Tagelohn zu gehen.
§ 13 Der zweite Klingelbeutel (Opfersack) ist für den Schulmeister." 186)

Mit der engen Verzahnung von Schule und Kirche verfolgte man im wesentlichen 2 Ziele Dadurch, daß den ökonomischen Bedingungen nach mehr Bildung entsprochen werden mußte waren die auf Wissen ausgerichteten Bildungsinhalte zum einen religiös gefärbt und zum anderen wurde der Einfluß der Kirche systematisiert und kontrollierbar gemacht. Denn trotz notwendigen Wissens brauchte man nach wie vor den gehorsamen Untertan. Es war lediglich zusätzlich beabsichtigt - da die ökonomische Entwicklung der Produktivkräfte dies zwingend vorschrieb -, die arbeitenden Volksmassen mit mehr Wissen und Bildung auszustatten. Die Folgen ließen nicht auf sich warten.
Durch eine Zunahme der Bildung bei der breiten Bevölkerung traten Widersprüche auf, deren Bewältigung für die tragenden gesellschaftlichen Schichten eine schmale Gratwanderung erforderlich machte. Das Bildungsangebot mußte nach den ökonomischen Bedingungen einerseits so hoch wie nötig sein, war aber andererseits gemäß den Interessen der führenden gesellschaftlichen Kreise so niedrig wie irgend möglich zu bestimmen. Diese Widersprüche eskalierten an den sich unüberbrückbar gegenüberstehenden Interessen zwischen den politisch Einfluß ausübenden Schichten und der breiten Masse des Volkes. Bildung war eine unumgängliche und schlecht zu kalkulierende Größe geworden. Beide Sachverhalte: die Gratwanderung der Bestimmung des Bildungsangebotes und die Tatsache, daß Bildung für die Massen überhaupt nötig geworden ist, setzten sich hinter dem Rücken der Kapitalisten durch. Dieser wunde Punkt bedurfte fast jährlich neuer Pflaster. Friedrich der II., der auch Friedrich der Große genannt wird, hat beispielsweise auf dieses Problem reagiert. Er schrieb 1779 an den Minister von Zedlitz. Für die jungen Leute

"ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißchen Lesen und Schreiben lernen, wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und sowas werden; deshalb muß man auf'n platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben." 187)

Hierin spiegelt sich die Erkenntnis wider, daß Bildung als ein dynamisches Moment erkannt wurde. Dieses Moment paßte nicht in die Interessen des Königs, da es sich ständige Aufmerksamkeit erpreßte. Allgemein ist davon auszugehen, daß

> "die herrschende Klasse den Untertanen nur so viel Wissen zukommen lassen (wollte, U.D.), wie sie als Arbeiter - und auch als Soldaten - unbedingt brauchten." 188)

Die politisch Einfluß Ausübenden verhinderten es, daß die Bevölkerung mehr Bildung und bessere Bildung bekam. Hierin erkennen wir die Interessen derer, die politischen Einfluß über das Volk ausübten.
Diese Interessen sind der Angelpunkt für die Frage nach den Ursachen der in dieser Arbeit festgestellten widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit und der daraus folgenden Aggressivität bei Schülern.

Zur besseren Verständigung über diesen Angelpunkt wollen wir ein gedankliches Experiment machen.

Stellen wir uns vor, wir leben zur Zeit Friedrichs des Großen. Wir schreiben das Jahr 1775. Die gesellschaftlichen Verhältnisse liegen unwidersprochen auf der Hand: die Masse der Bauern wird ökonomisch ausgebeutet. Insbesondere durch den Einfluß der Kirche wird dieses Leben in Ausbeutungsverhältnissen theoretisch abgesichert: "Arbeit macht das Leben süß."[189)]

Das Streben nach Veränderung, nach menschenwürdigeren Lebens- und Arbeitsverhältnissen wird den Massen durch die Aufforderung, den Blick auf das Jenseits zu richten, verstellt. An der Spitze des Staates steht Friedrich der Große, der über den Fortbestand der augenblicklichen gesellschaftlichen Machtverteilung wacht.
Auf der Ebene des täglichen Lebens trägt es sich zu, daß der Sohn eines Großgrundbesitzers mit einem gleichaltrigen Sohn eines Bauern spricht. Beide unterhalten sich über Bildungsinhalte in der Schule. Dabei wird für beide deutlich, daß sie auf in ihrer Struktur unterschiedliche Schulen gehen. Der Sohn des Großgrundbesitzers besucht eine gehobene Bildungsanstalt, der Bauernsohn eine kleine Landschule. Mit Erstaunen wird dabei der Bauernsohn feststellen, daß der Sohn des Großgrundbesitzers in seiner Schule viel mehr Wissen und gänzlich anderes Wissen aufnehmen kann als er. Die Unterrichtsbedingungen an den Schulen, die die Bauernsöhne besuchen, sind erheblich schlechter als die in den gehobenen Bildungsanstalten. Die Folgen lassen sich nicht aufhalten.
Mit anderen Mitschülern rebelliert er gegen diese ungerechten Verhältnisse. In Schulen wird allgemein über widersprüchliche Unterrichtsrealität und zunehmende Aggressivität berichtet.

Lehrer, Eltern und Schüler schließen sich in Interessengruppe zusammen und bitten den König um mehr und besseren Unterricht. Die Erfüllung dieses Wunsches wird verwehrt: energisch, konsequent, mit System, mit viel Beredtsamkeit, mit Verschleierung mit dem Verweis auf 'rechtmäßige' Gesetze und Bestimmungen und nicht zuletzt mit unverhüllter Macht.
Kluge Leute aus der Bevölkerung stellen die Frage nach den Ursachen. Darüber werden Bücher geschrieben usw. Es ist mühevoll, die Antwort zu formulieren und publik zu machen:
bessere Schulverhältnisse wären möglich.

An dieser Stelle können wir unser gedankliches Experiment beenden.

Wir als Außenstehende, als diejenigen, die dieses Gedankenspiel von vornherein durchschauen, wir hätten es leicht, den Arbeiter- und Bauernjungen die Antwort auf die Frage nach den Ursachen über ihr Dilemma in der Schule zu geben: Ihr König Friedrich der Große, hat es selbst gesagt: mehr und besseren Unterricht für die Bauernkinder soll es nicht geben. Das paßt ihm nicht in das Konzept seiner politischen Interessen. Zuviel Wissen hat Folgeerscheinungen. Die Landbevölkerung soll "hübsch dableiben", lautet seine Entscheidung. Bei dem Zustandekommen solcher Entscheidungen richtet sich Friedrich der Große nach seinen politischen Interessen bzw. nach den von ihm gewünschten und auf Fortführung überwachten ökonomischen Verhältnisse.

Wir hätten es leicht - rund 200 Jahre später - unter Einbeziehung historischer Quellen, wie beispielsweise das zitierte Schreiben Friedrichs des Großen, die Ursachen für die Verhältnisse in den Schulen und der dort herrschenden Aggressivität auf der Basis der politisch-ökonomischen Interessen des Königs zu verstehen.

Weite Teile der vorliegenden Arbeit haben unterrichtsbezogen verdeutlicht, daß wir heute ebenfalls vor wesentlichen Problemen in der Schule stehen.
Wir müssen die Ursachen der entfalteten Schulverhältnisse der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit und deren Folgen klären. Das ist schwer. Wir müssen uns die Ursachen aus gesellschaftlichen Sachverhalten, Daten und Tatsachen erschließen. Dies bedeutet, daß wir die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse klären und nach den Interessen der politischen Kräfte fragen müssen, durch die unsere Gesellschaft entscheidend geprägt wird.

4.2 Schule und Gesellschaftsstruktur

In jeder Gesellschaft schlagen sich die Interessen der sie tragenden Kräfte nicht zufällig nieder. Wie am Beispiel Friedrichs des Großen aufgezeigt, werden Interessen in geeignete Organisationsformen umgesetzt. Solche Organisationsformen sind jeweils Ausdruck von gesellschaftlichen Strukturen. Die Strukturen unserer Gesellschaft werden grundlegend analysiert.
Unsere Gesellschaft wird durch 4 entscheidende strukturelle Grundmerkmale bestimmt. Wir müssen davon ausgehen, daß alle die

> "eine kapitalistische Gesellschaftsformation kennzeichnende(n) Grundmerkmale - Privateigentum an Produktionsmitteln, Verwertung von Kapital, Existenz einer Arbeiterklasse als Besitzer der Ware Arbeitskraft, Ausbeutung der Lohnarbeit durch das Kapital - ... sich nach wie vor in diesem Gesellschaftssystem nachweisen (lassen, U.D.) ...
> Die Realität dieser Merkmale läßt sich ernsthaft nicht bestreiten." 190)

Damit wurden die Grundmerkmale dieser Gesellschaft bestimmt:

1.) Privateigentum weniger Personen an Produktionsmitteln;
2.) Verwertung von Kapital durch die gleichen Personen;
3.) Existenz einer Vielzahl von Personen als Besitzer der Ware Arbeitskraft: die Arbeiterklasse;
4.) Ausbeutung der Arbeiterklasse über den Mechanismus der 'Vergabe' von Lohn und der'Wegnahme' der von ihr produzierten Werte.

Eine von solchen Grundmerkmalen bestimmte Gesellschaftsformation wird als K a p i t a l i s m u s bezeichnet.

Was bedeutet 'Kapitalismus'?
Zum differenzierten Studium der inneren Wirkungszusammenhänge des Kapitalismus sei grundlegend auf 'Das Kapital' von Karl Marx[191)] verwiesen. Aus der Fülle der Sekundärliteratur wollen wir uns auf eine kurze Zusammenfassung beziehen. Sie ist für unseren Zweck - dem Leser eine Erinnerungsstütze zu bauen - aufgrund ihrer einprägsamen Kürze gut geeignet.

> "1. Aller gesellschaftlicher Reichtum entsteht aus der Bearbeitung der Natur durch den Menschen. Diese Bearbeitung der Natur erfolgt in unserer Gesellschaft arbeitsteilig.
> 2. Es sind vornehmlich die Arbeiter, die diesen gesellschaftlichen Reichtum aus der Natur schaffen.
> 3. für ihre Arbeit brauchen die Arbeiter immer gewaltigere Produktionsmittel.
> 4. Obwohl von den Arbeitern selbst geschaffen, gehören die Produktionsmittel nicht den Arbeitern, sondern den Kapitalisten. Weil sie nichts als ihre Arbeitskraft besitzen, können die Arbeiter nur mit Erlaubnis der Kapitalisten arbeiten und leben. Für die Erlaubnis zu arbeiten, müssen die Arbei-

ter alles, was sie erzeugen, dem Kapitalisten umsonst abgeben. Selbst erhalten sie gerade so viel, daß sie mit ihren Familien davon leben können. Deshalb steht die Klasse der Arbeiter im unversöhnlichen Widerspruch zur Klasse der Kapitalisten, die den größten Teil des von den Arbeitern geschaffenen gesellschaftlichen Reichtums an sich reißt.

5. Zwischen der Arbeiterklasse und der Kapitalistenklasse findet ein ständiger Kampf statt. Dieser Kampf geht um Löhne, Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen. Endgültig gelöst werden kann der Widerspruch zwischen Kapitalisten und Arbeitern nur, wenn die Arbeiter den Kapitalisten die Produktionsmittel wegnehmen und sie in den Besitz der werktätigen Bevölkerung überführen." 192)

Mit einigen wesentlichen Zahlen sollen die oben dargelegten Zusammenhänge von gesellschaftlichem Besitz und den ökonomischen Machtverhältnissen unserer Gesellschaft belegt werden.

Wirtschaftliche und politische Macht werden über den Besitz von Kapital und Vermögen einerseits und andererseits über den Besitz von Produktionsmitteln ausgeübt.
Wer besitz in unserer Gesellschaft Kapital und Vermögen - also politische Macht?
Es ist davon auszugehen, daß Kapital und Vermögen - und damit wirtschaftliche und politische Macht - sich in einem ständig kumulierenden Prozeß in den Händen weniger Besitzer von Produktionsmitteln sammeln.
Von allen insgesamt 14.000.000 Haushalten in der BRD entfielen 1960 43,2 % des gesamten privaten Kapitalvermögens auf lediglich 14.000 Haushalte; das sind 0,61 %.
Dies bedeutet: in den wenigen 14.000 Haushalten konzentriert sich nahezu die Hälfte des gesamten Kapitalvermögens der BRD.
Hinsichtlich des Produktivvermögens wird es noch deutlicher, wie enorm viel gesellschaftliche Macht in den Händen weniger Besitzenden liegt.
1,7 % aller privaten Haushalte in der BRD verfügten 1960 über 70 % des Produktivvermögens.[193]
Die Volksweisheit 'Wo Geld ist, kommt auch noch welches hinzu' beweist ihre Richtigkeit eingedenk der Tatsache, daß die Mächtigen ihre Macht ständig vermehren.
Schon 6 Jahre später, im Jahre 1966, waren bei den gleichen 1,7 % der Haushalte in der BRD bereits 74 % der gesamten Kapitalkonzentration vereinigt.[194]

Aus diesen Zahlen geht eindeutig hervor, daß das private Unternehmenskapital bei wenigen Personen dieser Gesellschaft konzentriert ist.

Durch die zunehmende Monopolisierung des Kapitals wird die bisher mit Zahlenmaterial belegte These weiterhin erhärtet, daß sich die Macht weniger Haushalte über den Besitz von Kapital und Produktivvermögen vollzieht.

"Grundprozesse zur Stärkung der Macht der Monopole sind die Konzentration und Zentralisation des Kapitals im nationalen und internationalen Zusammenhang...

Ende 1969 gab es unter den 71842 westdeutschen Kapitalgesellschaften 304 Gesellschaften mit einem Grundkapital von über 50.000.000 DM (0,42 % aller Kapitalgesellschaften). Sie vereinigten 58,5 % des gesamten Grundkapitals der westdeutschen Kapitalgesellschaften auf sich."195)

Diese wenigen Hinweise mögen für unseren Zusammanhang ausreichen, das ökonomische System der BRD wie allgemein üblich als Kapitalismus zu kennzeichnen. Aus dem Zahlenmaterial war zu entnehmen, daß es wenige ökonomisch Mächtige sind, die über viele ökonomisch Abhängige - Arbeiter - herrschen.
Mit diesem Material ist direkt noch nichts über die Interessen der in unserer Gesellschaft einflußübenden Schichten gesagt. Erst aus dem Zahlenmaterial über Investitionen in Bildungsausgaben und die Beschaffenheit der Bildungseinflüsse sind im weiteren Verlauf der Arbeit die Interessen des Kapitals zu erschließen.

Um 1875 ging man noch offen davon aus, daß die Kinder in derjenigen Schicht bzw. Klasse bleiben würden, zu der ihre Eltern gehörten. Dem Schulwesen kam die Aufgabe zu, die ökonomisch vermittelten Klassen immer wieder zu reproduzieren, bei jeder Schulgeneration von neuem. Wie bereits gezeigt, war zusammenfassend davon auszugehen, daß die Volksschüler nur das lernen sollten,

"was zur Ausübung ihrer späteren Tätigkeit al Arbeiter oder Landarbeiter unbedingt nötig war. Vor allem die 'Kulturtechniken', also Rechnen, Schreiben und Lesen, sowie vaterländi che Geschichte. Der Religionsunterricht nahm die meisten Schulstunden ein. Er wurde als die beste Möglichkeit zur 'Gesinnungsbildung' angesehen, also dazu, mit der eigenen Lage zufrieden zu sein und die staatlichen und kirchlichen Autoritäten anzuerkennen." 196)

Die Kinder lernten nur solche Inhalte, die sie im Leben zur Bewältigung der Aufgaben ihrer Klasse brauchten.

Die hierin enthaltenen politischen Verhältnisse - der Einfluß der ökonomisch machtausübenden Klasse der Gesellschaft - stießen bei der Masse der arbeitenden Bevölkerung auf Kritik. Man wollte sie verändern. Marx wendete sich in diesem Zusammenhang an die Vertreter des Kapitals, indem er zu dem Vorwurf Stellung bezieht, daß die Sozialisten und Kommunisten die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung 'erfunden' hätten:

"Und ist nicht auch eure Erziehung durch die Gesellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch direkte oder indirekte Einmischung der Gesellschaft, vermittelst der Schule usw.? Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung: sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse." 197)

Das hier von Marx herausgearbeitete Moment der Bestimmung von Schule als durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt, hat sich heute nicht verändert. Die Ver-

hältnisse der Schule werden durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt. Diese These ist fast schon durch die bloße In-Augenschein-Nahme verifizierbar, wenn man sich die Ratlosigkeit der Hauptschulabgänger bezüglich ihrer Berufsperspektiven ansieht. Die spezielle Problematik, daß die Hauptschüler z. Zt. nicht mehr reibungslos in den Arbeitsprozeß eingegliedert werden und keine Lehrstellen finden bzw. durch die Konkurrenz der Realschüler verdrängt werden, erhärtet die These auf eine fatale Art. Nach wie vor entspricht es den Tatsachen: Die Schule reproduziert die gesellschaftlichen Klassen.

> "Es wäre übertrieben zu sagen, daß sich dies heute vollständig geändert hätte. Zwar sind Gymnasium und Volksschule heute stärker miteinander verschränkt: Jedes Kind muß die ersten 4 Jahre in der Grundschule verbringen, erst danach darf sich die Trennung vollziehen...
> Aber immer noch gehen verhältnismäßig wenig Arbeiterkinder aufs Gymnasium, noch weniger bestehen das Abitur, und der Anteil der Arbeiterkinder an den Studenten beträgt etwa 9 %." 198)

Aus dieser Tatsache verstärkt sich vorerst die Vermutung, daß es starke politische Gegenkräfte zu den Interessen gibt, den Arbeiterkindern mehr und bessere Bildung zukommen zu lassen.

Wir wollen die Richtigkeit dieser Vermutung anhand von Zahlenmaterial überprüfen.

> "Gymnasiasten (eine Minderheit sowieso priviligierter Jugendlicher) werden nach der Grundschule neun Jahre lang allgemeinbildend auf Kosten aller gefördert. Hauptschüler (eine Mehrheit sowieso benachteiligter Jugendlicher aus Bauern- und Arbeiterfamilien) werden mit fünf Jahren abgespeist." 199)

Gegen diese Zahlen scheinen heute die ins Leben gerufenen Gesamtschulen zu sprechen. Arbeiterkinder können nach der Grundschule mehr als 5 Jahre Unterricht erhalten. Doch das Gesamtschulwesen steht im Kreuzfeuer der Kritik. Der Trend der Entwicklung der Gesamtschulen ist zur Zeit rückläufig bzw. stagniert. Daher sieht die Realität so aus, daß die Masse der Arbeiterkinder auch noch heute 5 oder 6 Jahre die Hauptschule besucht.
Obendrein sind diese 5 bzw. 6 Jahre Unterricht so ausgefüllt, daß die Hauptschüler allen Grund haben, nach Beendigung der Pflichtschulzeit die Schule fluchtartig zu verlassen. Ein solches Verhalten ist auf die Widersprüche und motivationsstörenden Unterrichtsbedingungen zurückzuführen, die in vorangegangenen Abschnitten als enorm konkurrenzerzeugend, feindlich und aggressionsfördernd erkannt werden konnten.

> "Während dieser (unterschiedlich langen, U.D.) Schulzeit werden für einen Gymnasiasten mehr als dreimal soviel Steuermittel ausgegeben (9 x DM 2.170 = 19.530) wie für einen Hauptschüler (5 x DM 1.190 = 5.950).

> Zählt man die nachfolgende berufliche Bildung dazu, vergrößert sich die Differenz noch mehr:
> Für einen Berufsschüler werden jährlich rund DM 750 ausgegeben, für einen Universitätsstudenten jährlich rund DM 13.000" 200)

Wenn man bedenkt, welche historische Entwicklung von Schule solchen Zahlen und den dahinterstehenden gesellschaftlichen Verhältnissen zugrundeliegt, so lassen sich die gegenwärtigen schulpolitischen Interessen immer deutlicher erschließen: mittels einer kleinen und gut ausgebildeten Oberschicht ist beabsichtigt, die Masse der ökonomisch Abhängigen weiterhin in ihrer Abhängigkeit zu belassen. Andersherum ausgedrückt, es geht in dieser Gesellschaft darum, das Kapital zu vermehren und die Ausbeutung der Massen zu vergrößern. Dies springt uns als Interesse derer ins Auge, die die Macht haben, über (schul-)politische Fragen Entscheidungen zu fällen. Dieser Zusammenhang wird aus den bisherigen Aufwendungen für die Schüler unterschiedlicher - ökonomisch vermittelter - Klassen deutlich.

Aber sehen wir uns - zur Überprüfung des bisher Gesagten - die Ausgaben für die Grundschule an. Sie wird auch von den Kindern der Oberschicht besucht. Daher scheinen die Verhältnisse anders zu liegen, denn die schlechte Situation der Grundschüler soll verbessert werden:

> "Extrem ist die Situation an den Grundschulen. Der Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan weist 1970 für einen Grundschüler DM 650 und für einen Gymnasiasten DM 2200 als jährliche Ausgabe aus ... (Bis 1985 sind für einen Grundschüler ca. DM 2000 und für einen Gymnasiasten DM 4000 im Jahr vorgesehen)." 201)

Trotz einer möglichen Zahlenmüdigkeit wird dem Leser auffallen, daß für die Grundschule bis 1985 relative Verbesserungen eingeplant worden sind. Diese Planungen sollten wir als Ausdruck von Interesse ernst nehmen. Die Gründe für diese Verbesserungen sind einmal darin zu suchen, daß auch die Kinder der herrschenden Oberschicht die Grundschulen (früher Volksschulen) durchlaufen.
D.h. nicht alle Oberschichtskinder, nur die Kinder von Eltern mit Spitzenpositionen in Kapital und Produktion können in Privatschulen, getrennt von Arbeiterkindern, unterrichtet werden.

Zum anderen wird aus dieser geplanten Verbesserung deutlich, daß die ökonomischen Anforderungen des derzeitigen Entwicklungsstandes des Kapitalismus möglicherweise mehr qualifiziertere Arbeiter benötigt als bisher. Die o.g. Zahlen, die die Misere der Arbeiterkinder belegen, fordern unsere Kritik heraus. Daher muß abschließend zu den hier vorgelegten Zahlen angemerkt werden, daß sie

> "nicht die Erfindung linker 'Extremisten' (sind, U.D.), denen es nur darauf ankommt, 'unsere freiheitlich demokratische Grundordnung' zu unterhöhlen. Diese Fakten sind das Ergebnis einer radikalen Politik gegen die Interessen der Mehrheit des Volkes." 202)

Diese gegen die Interessen des Volkes gerichtete Politik spiegelt sich ebenfalls in folgenden Angaben über die Ausbildung der Lehrer wider. Auf sie soll zur Abrundung des hier in Rede stehenden Zusammenhanges verwiesen werden:

> "Alle Lehrer sind zwar schlecht ausgebildet, die Volksschullehrer besonders. Sie studieren in der Mehrzahl drei Jahre lang an Pädagogischen Hochschulen. 1968 wurden für jeden PH-Studenten ca. 3.850 DM ausgegeben, also insgesamt 11.550 DM für das ganze Studium. Die Gymnasiallehrer studieren vier Jahre an der Universität. 1968 wurden für einen Uni-Studenten ca. 13.000 DM ausgegeben, also insgesamt 52.000 DM für das ganze Studium. Das ist rund 4 1/2 mal soviel wie für einen Volksschullehrer." 203)

Aufgrund dieser Zahlen erhärtet sich unser Verdacht noch mehr, daß die Interessen der in unserer Gesellschaft Regierenden gegen die breite Masse der arbeitenden Bevölkerung gerichtet sind. Die Realität unserer Gesellschaft zwingt uns, davon auszugehen. Dieser Zwang resultiert aus der uns umgebenden gesellschaftlichen Wirlichkeit. Nur Illusionisten können dies bezweifeln.

4.21 Über die Einflüsse auf das Bildungswesen

Folgender erschreckender Sachverhalt sei gleich an den Anfang gestellt:

> "In den letzten Jahren ist durch verschiedene Untersuchungen nachgewiesen worden, daß der direkte und indirekte politisch-ideologische, ökonomische und personelle Einfluß der Gewerkschaften auf die allgemeinbildenden Schulen sowie auf das gesamte Bildungssystem weit hinter dem der Unternehmerverbände zurückbleibt. Die kapitalorientierte Einwirkung auf die Gestaltung, die Lehrpläne, Lernziele und Lerninhalte der Schule ist erheblich." 204)

Der sich hier widerspiegelnde Sachverhalt entspricht inhaltlich den zurückliegenden Ausführungen. Daraus wird deutlich, daß diese Gesellschaft nichts dem Zufall überläßt.

Von den Unternehmerorganisationen wird zur Durchsetzung ihrer gesellschaftspolitischen Ziele im schulischen Bereich viel getan. Die Zielsetzung der Unternehmerorganisation im Raum der allgemeinbildenden Schule ist deutlich gekennzeichnet.

Es geht um den ökonomischen Nutzen der Bildung zugunsten der privaten Kapitalverwertung.

Durch folgendes Zitat mag dies verdeutlicht werden:

> "Auch die Erziehung ist ein ökonomischer Wert. Daher fordern wir von der Schule auch die wirtschaftliche Erziehung, die nichts anderes ist, als die vorbereitete Mobilisierung von geistigen und seelischen Kräften im Dienste beruflicher wirtschaftlicher Tätigkeit." 205)

Die Vertreter der Unternehmerorganisationen überprüfen die Rahmenpläne mit dem Ziel,

festzustellen, ob sich die dort formulierten Inhalte mit ihrem Ziel der 'wirtschaftlichen Erziehung' decken. Die Ergebnisse derartiger Überprüfungen werden unverzüglich politisch umgesetzt. Die Berliner Industrie- und Handelskammer hat die Ziele des Berliner Rahmenplanes für die Hauptschule als zu weit gesteckt betrachtet:

> "Die Hauptschule darf - gerade weil in immer stärkerem Maße die begabteren Schüler ausgelesen werden - nicht den Ehrgeiz haben, sich an dem Bildungsziel weiterführender Schulzweige zu orientieren." 206)

Von der Industrie- und Handelskammer, den Unternehmerverbänden BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) und BDI (Bundesvereinigung Deutscher Industrieverbände) werden nicht nur Schreiben an die zuständigen Ministerien abgesandt. Zur Durchsetzung ihrer gesellschaftspolitischen Ziele im schulischen Bereich ist ein vielfältiges Instrumentarium entwickelt worden.

> "Das reicht von Broschüren für den Gebrauch im Klassenzimmer über 'Methodisch-didaktische Hilfen', Seminaren in Industriebetrieben und in der Wirtschaftsakademie für Lehrer in Bad Harzburg bis zur direkten und indirekten Einflußnahme auf Schulbücher und Rahmenpläne." 207)

Es ist empörend, daß sich die Kultusbehörden nicht gegen eine solche Anmaßung der BDA und BDI verwehren, wenn sie von diesen Arbeitnehmerverbänden - unbestrittenermaßen gesetzlich dafür nicht vorgesehenen (also unkompetenten) Stellen - 'Methodisch-didaktische Hilfen' für die Verwendung im Unterricht angeboten bekommen.

Mit Berechtigung können wir davon ausgehen, daß es den Unternehmerverbänden um wichtige Inhalte gehen muß, wenn sie sich dermaßen anstrengen, Einlaß in unsere Schulen zu finden.

Sehen wir uns die Inhalte an, die Unternehmerverbände in einer Broschüre 'Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens'[208] veröffentlicht hat.

Eines der Hauptpostulate in der Broschüre der BDA zum 'Lernfeld Wirtschaft' ist die Gleichstellung von privaten Haushalten und den Unternehmen. In beiden Bereichen würden vergleichbare

> "private Entscheidungen getroffen." 209)

Hierin spiegelt sich die Unternehmerideologie wider, daß ein familiärer Haushaltsvorstand und ein Unternehmensvorstand sich der Struktur nach nicht unterscheiden. Davon ausgehend ist es dann kein weiter Schritt mehr, den Kindern beibringen zu wollen, daß, wie die Mutter in der Familie nur zum Wohle aller Familienmitglieder Geld ausgibt oder Geld zum Sparen entzieht, genauso sei die Kapitalpolitik großer Unternehmen von gleicher Verantwortung und gleicher Fürsorge der Masse der Gesell-

schaft - den Arbeitern - gegenüber getragen.
Solche falschen Theorien über die gesellschaftliche Wirklichkeit in den Köpfen der Kinder zu erzeugen, ist energisch abzulehnen. Die Politik des Kapitals ist nicht von Fürsorge, sondern ausschließlich von ihrem Verwertungsinteresse gekennzeichnet. Die versuchte Verbreitung falscher Theorien ließe sich an vielen Beispielen nachweisen. Dies sei exemplarisch an folgendem ökonomischen Sachverhalt verdeutlicht.

Marx benennt die ökonomische Trinität von
- Kapital,
- Boden und
- Arbeit als den Zusammenhang des Reichtums, als die Mystifikation, als Geheimnis der kapitalistischen Produktionsweise.

> "Im Kapital - Profit oder noch besser Kapital - Zins, Boden - Grundrente, Arbeit - Arbeitslohn, in dieser ökonomischen Trinität als dem Zusammenhang der Bestandteile des Werts und des Reichtums überhaupt mit seinen Quellen ist die Mystifikation der kapitalistischen Produktionsweise, die Verdinglichung der gesellschaftlichen Verhältnisse, das unmittelbare Zusammenwachsen der stofflichen Produktionsverhältnisse mit ihrer geschichtlich-sozialen Bestimmtheit vollendet..." 210)

Die Unternehmerverbände sehen neben diesen 3 Grundelementen der kapitalistischen Produktionsweise zusätzlich ein 4. Grundelement: die unternehmerische Leistung. Sie wird als ein Verdienst des Unternehmens aufgefaßt, ohne den es offensichtlich keine Produktion gibt.
Aus der Sicht der Arbeitgeberverbände ergibt sich das Bild, daß dem Arbeiter der Produktionsfaktor der Arbeit zuzuordnen sei, die anderen 3 Produktionsfaktoren dem Unternehmen:
1. Kapital, 2. unternehmerische Leistung und 3. Boden. Die verheerenden Auswirkungen einer solchen - lassen Sie es mich ein wenig zugespitzt formulieren - 'Verdummungsideologie' hat eine Arbeitsgruppe der Gewerkschaft herausgearbeitet. Die Unternehmer wollen den wirklichen Wert der Arbeit reduzieren und den weiteren Ausbau demokratischer Einflußnahme durch die Arbeiter verhindern.

> "Der Faktor, der dem Arbeiter bleibt, ist die Arbeit, obwohl genau dieselbe Arbeit in Werkzeugen und Anlagen steckt... Durch diese falsche und einseitige Darstellung wird das Bewußtsein der Leistung der Arbeiter verwischt, werden Ansprüche an Einflußnahme auf das Geschehen im Betrieb und in der Gesellschaft unterdrückt." 211)

Wir sehen deutlich, daß der Einfluß der Unternehmensverbände darauf hinausläuft, daß die Mitbestimmung der Arbeiter in Betrieb und Gesellschaft nicht wachsen soll. Über den Hintergrund der Einflußnahme auf die Bildungsinhalte der Schule wird zusätzlich langfristig versucht, das politische Bewußtsein der Arbeiterklasse grund-

legend zu verwischen.
Eine derart falsche Darstellung der Produktionsfaktoren, die mit einer Reihe anderer unzutreffender Zusammenhänge verkoppelt wird - z.B. die Gleichsetzung von familiären und Unternehmensentscheidungen -, führt zu einem völlig falschen Bild gesellschaftlicher Verhältnisse und bewirkt eine

> "Verherrlichung der Rolle der Unternehmer und (führen, U.D.) zu einer Unterdrückung der Bedeutung der wertschaffenden Arbeit." 212)

Diese Versuche zur Unternehmerverherrlichung sind keine Hirngespinste. Wir müssen davon ausgehen, daß z.B. die erwähnten 4 "Produktionsfaktoren" bereits in den Berliner Rahmenplänen (Weltkunde/Hauptschule 8.2. Der Konsument im Wirtschaftsleben) Eingang gefunden haben.[213]

Eine weitere intensive Einflußmöglichkeit der Arbeitgeberverbände zeigt sich in der Durchführung von Industrieseminaren und dem Ausbau von Wirtschaftsakademien großer Konzerne. Lehrer erhalten zur Teilnahme an derartigen Seminaren ohne Schwierigkeiten Freistellungen vom Unterricht.

Das enorme Ausmaß des direkten Einflusses auf die Bildungsinhalte unserer Schulen durch die Arbeitgeberverbände soll durch folgenden Sachverhalt deutlich werden.

Im Abschnitt 3.35 war bereits erwähnt worden, daß im Unterricht der Berliner Schulen nur die vom Senator für Schulwesen zugelassenen Bücher verwendet werden dürfen. In der Wirtschaftsakademie für Lehrer in Bad Harzburg entstehen Veröffentlichungen. Diese Veröffentlichungen sind noch nicht vom Senator für Schulwesen für den Gebrauch an Schulen genehmigt. Dabei kann man davon ausgehen, daß

> "trotzdem in einer Vielzahl von Schulen die Arbeitshefte "Die Arbeitswelt und wir" des Verlages der Wirtschaftsakademie benutzt werden." 214)

Es ist anzunehmen, daß diese Tatsache dem Senator offiziell nicht bekannt ist. Mir sind diesbezüglich keine Äußerungen des Senators bekannt. Die Verwendung der Bad Harzburger Veröffentlichungen der Unternehmerverbände im Unterricht dürfte dem Senator inoffiziell sicherlich bekannt sein, denn wir

> "finden... prominente Kollegen unter den Autoren der Organisation der Unternehmerverbände.
> SchR (Schulrat, U.D.) Poeschke aus Wilmersdorf oder OSchR (Oberschulrat, U.D.) Radtke aus Neukölln." 215)

Beispielsweise bezieht sich ein Beitrag von OSchR Radtke direkt auf die Didaktik des Realschulunterrichts.[216]

Aus dem harten Ringen um die Einflußnahme der Arbeitgeberverbände auf die Bildungsinhalte der Schule wird folgender g r u n d l e g e n d e r W i d e r s p r u c h deutlich:

Die bürgerliche Bildungspolitik im Kapitalismus ist zur Absicherung ihrer ökonomischen Interessen gezwungen, der Arbeiterklasse qualitativ und quantitativ mehr Bildung zukommen zu lassen.
Die Bildung darf jedoch nicht die Auswirkungen erzeugen, daß die Arbeiter ihre ökonomische, gesellschaftliche Lage erkennen und v e r ä n d e r n .
Mit der fortschreitenden Entwicklung des Kapitalismus wird der Anspruch nach Bildung der Arbeiterklasse so enorm werden, daß sich die gewaltsam in den Arbeiterköpfen erzeugte Bewußtseinsverschleierung aufheben wird.
Umwälzende Veränderungen durch die Arbeiter selbst werden die Folgen dieses grundlegenden Widerspruchs sein.

> "Die Arbeiter erhalten im Kapitalismus nur jenes unumgängliche, notwendige Maß an Bildung, das sie zu profitablen Ausbeutungsobjekten macht. Dennoch verlangen die fortschreitende Technisierung der Industrie sowie die Fortschritte der Wissenschaften und ihre Anwendung in der Produktion in steigendem Maße auch einen besser gebildeten Arbeiter, der mehr Kenntnisse besitzt. Damit gerät die bürgerliche Bildungspolitik in eine Sackgasse, aus der sie nicht herauszufinden vermag. Besser gebildete Arbeiter werden zu einer politischen Gefahr für den Kapitalismus, weil sie eher zum Verständnis ihrer gesellschaftlichen Lage und zur Erkenntnis der Mittel und Wege, diese Lage zu verändern, gelangen." 217)

Der sich in diesem Zusammenhang ausdrückende grundlegende Widerspruch zwischen der von den Herrschenden gewaltsam erzeugten Dummheit der Arbeitermassen und der notwendigerweise im Kapitalismus zu erzeugenden Einsicht hat Marx in treffender Weise formuliert:

> "Die Bourgeoisie (muß, U.D.) die Dummheit der Massen fürchten, solange sie konservativ bleiben, und die Einsicht der Massen, sobald sie revolutionär werden." 218)

Auch in diesem grundlegenden Widerspruch wird noch im Alten das Neue sichtbar: die positive Bestimmung der Arbeiterklasse.

Noch bestimmen über ungeheuer komplizierte Mechanismen nur Wenige über Viele bzw. die breite Masse des Volkes. Mit der unaufhaltsam fortschreitenden technischen Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise wird durch die ökonomisch notwendig gewordenen Bildungsansprüche an die Arbeiterklasse diese nicht mehr länger über sich bestimmen lassen.
Davor hat man hierzulande Angst. Doch im Kapitalismus muß man sich der durch Bildung

entstandenen Kraft der Arbeiterklasse stellen. Niemand kann es sich leisten, sich einem ökonomischen Chaos zu beugen. Es würde entstehen, wenn bei unaufhaltsam fortschreitender Entwicklung der Produktionsverhältnisse den Arbeitern die erforderliche Bildung versagt bliebe. Dieser Druck würde sich zur systemsprengenden Kraft entwickeln können.
Die Macht eines solchen Drucks wäre für die Kapitalisten politisch gefährlich. Sie würde den Verwertungsinteressen des Kapitals die Möglichkeit ihrer Verwirklichung berauben. Schon heute wird durch die dargelegten Einflüsse der Arbeitgeber auf die Bildungsinhalte der Schule deutlich, daß die ökonomisch Verantwortlichen dieser Gesellschaft ein Chaos vermeiden wollen. Sie sind gewillt, sich auf die notwendigen Diktate der Bedingungen der technisch immer komplizierter werdenden kapitalistischen Produktion einzulassen.
Vorstufen dieses Prozesses konnten historisch entwickelt werden.
Eine der letzten Epochen, in der großen Stils deutlich wurde, daß man aufgrund ökonomischer Widersprüche durch die Weiterentwicklung der Produktionsverhältnisse der Arbeiterklasse mehr Bildung zukommen lassen mußte, lag um die Jahrhundertwende. Der freie Kapitalismus hatte zaghaft begonnen, sich zum Monopolkapitalismus bzw. zum Imperialismus zu entwickeln. Der Imperialismus als Kapitalismus entsteht auf jener Entwicklungsstufe,

> "wo die Herrschaft der Monopole und des Finanzkapitals sich herausbildet, der Kapitalexport hervorragende Bedeutung gewonnen, die Aufteilung der Welt durch die internationalen Trusts begonnen hat und die Aufteilung des gesamten Territoriums der Erde durch die größten kapitalistischen Länder abgeschlossen ist." 219)

Unter diesen Verhältnissen spitzten sich die Widersprüche einer diesen neuen Bedingungen nicht hinreichenden Bildung zu. Die bisherigen Bildungsinhalte der Schule für die breiten Volksschichten konnten den ausgedehnten Ansprüchen der aufkeimenden Monopole nicht mehr länger ausreichen.

> "Der Gegensatz zwischen Anforderungen, die die moderne Großproduktion an die Ausbildung der Menschen stellte, und dem, was die herrschenden Klassen den Kindern des Volkes an Bildung zu geben gewillt waren, wurde immer offensichtlicher." 220)

Der Entwicklungsstand der Produktivkräfte machte - wie Marx sagt - 'das total entwickelte Individuum' nötig. Hierin lagen für die Kapitalisten große Gefahren, denn

> "aus Sorge um ihre Vormachtstellung suchte die herrschende Klasse mit allen Mitteln zu verhindern, daß die Kinder der Werktätigen eine wissenschaftliche Bildung erwerben.
> Die dennoch unter dem Zwang der technischen Entwicklung und unter dem Druck

der Volksmassen nicht zu umgehenden Maßnahmen zur Verbesserung des Schulunterrichts wurden darum stets von einer verstärkten politischen Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen im Sinne der Herrschenden Ideologie begleitet." 221)

Aus dieser Sicht erklären sich die Bildungsinhalte der Schule um die Jahrhundertwende. Die Kinder wurden autoritär zum bedingungslosen Gehorsam erzogen und gleichsam auf militärische Interventionen vorbereitet.
In einem Buch aus dem Jahre 1904 über die Erziehungsaufgabe wird deutlich, wie die notwendige Bildung der Arbeitermassen durch die Interessen nach (militärischer) Expansion des Imperialismus bestimmt wurde. Die Schüler sollten befähigt werden,

"dereinst ihrem Vaterlande als tapfere Krieger oder fleißige Arbeiter zu dienen." 222)

So lautete der Tenor der Bildungsinhalte um die Jahrhundertwende.

Ungefähr hundert Jahre früher - um das Jahr 1800 - sah das nicht anders aus:

"Die Kinder der arbeitsamen Volksmassen sollen weder Vorleser noch Kanzlei-Offizianten, noch Kalkulatoren, noch Religionslehrer werden. Sie sollen ihren Katechismus, Bibel und Gesang lesen, ihren geringen und eingeschränkten Verhältnissen gemäß schreiben und rechnen. Gott fürchten, lieben und danach handeln, die Obrigkeit achten und den Nächsten lieben lernen..." 223)

Heute - ungefähr 170 Jahre später - sagt der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahre 1964 im Hinblick auf seine Hauptschulempfehlung das folgende aus:

"Die Auswahl (des Stoffes, U.D.) wird um so fruchtbarer sein, je mehr sie sich nach dem richtet, was der früh in die Arbeitswelt eintretende und später meist in praktischen Berufen tätige Mensch an geschichtlichem Wissen in dieser Gesellschaft und Wirtschaft, im Staat und in den überstaatlichen Ordnungen, in seinem Volk und seiner Kirche braucht." 224)

Dies stellt den Hintergrund dar, auf dem wir h e u t e die zurückliegend abgehandelten Einflüsse der Unternehmerverbände bestimmen können: die Ausrichtung der Bildungsinhalte nach ihren Interessen der Absicherung der bestehenden Machtverhältnisse in den Köpfen der Kinder - insbesondere in den Köpfen der Arbeiterkinder.

4.3 Die Schule als Selektionseinrichtung

Es wird heute von niemandem ernsthaft gefordert, daß die Schule - entsprechend den ökonomischen Bedingungen und Interessen dieser Gesellschaft - die Reproduktion von gesellschaftlichen Klassen betreiben möge.
Im Gegenteil.

> "Nicht Auslese ist die vordringliche Aufgabe der Schule, sondern die Förderung jedes Jugendlichen." 225)

Der Berliner Rahmenplan weist uns den Weg. Durch die Beleuchtung der Unterrichtsziele und die eingehende Betrachtung der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit auf dem Hintergrund der Interessen dieser Gesellschaft sind wir mit Berechtigung den Ausführungen des Rahmenplanes gegenüber vorsichtig geworden.
Papier ist geduldig.

Trotzdem wollen wir unerschütterlich von dem Prinzip ausgehen, daß die Formulierungen des Rahmenplanes den Realitäten entsprechen sollen. Dabei dürfen wir aber nicht realitätsblind werden. Das Problem der Schule als Selektionseinrichtung müssen wir an der Realität prüfen.

Betrachten wir die Realität:

> "Von den Akademikerkindern wechseln über 80 % nach der 4. Klasse auf das Gymnasium über, von den Arbeiterkindern nur etwa 15 %. Ein Akademikerkind hat somit eine um etwa sechsmal größere Chance, die Oberschule zu besuchen, als ein Arbeiterkind." 226)

Die Erfolgsquote der Kinder beim Verbleib auf dem Gymnasium sieht ähnlich schichtenspezifisch unterschiedlich aus. Nur wenige Arbeiterkinder schaffen das Abitur; die Vielzahl der Akademikerkinder erreicht das Abitur ohne Mühen.

Als Grundschullehrer erlebt man Jahr für Jahr mit, daß es die Kinder der Arbeitereltern sind, die zur Hauptschule überwechseln, also keine höhere Schule besuchen.

> "Ober 60 % der Arbeiterkinder bleiben auf der Hauptschule." 227)

Wir dürfen uns nicht scheuen, die sich in diesen Zahlen widersprechende Realität mit gebührender Sorgfalt zur Kenntnis zu nehmen. Dabei können wir den Senator für Schulwesen beim Wort nehmen:

> "Eine Gesellschaft wird stets auch daran zu messen sein, welche und wieviel Hilfe sie ihren schwächeren Gliedern zuteil werden läßt." 228)

Aus den oben angegebenen Zahlen wird die 'Hilfe', wird die Realität in unseren

Schulen deutlich. Daraus folgt, daß die Schule eine Selektionseinrichtung ist, auch wenn wir ihr es - vorerst noch - als glaubhaft abnehmen, daß sie es verbal nicht sein will. Da heute niemand mehr ernstlich davon ausgehen kann, daß Arbeiterkinder qua 'angeborener' Disposition 'dümmer' als Oberschichtskinder sind, ist die Auffassung falsch, daß sich in der Frage des Besuches eines Gymnasiums eine natürliche Auslese der Kinder vollziehe.
Nur oberflächlich betrachtet scheint es berechtigt, wenn davon ausgegangen wird, daß ein Zustand der scheinbar natürlichen Auslese von 'selbst' keineswegs verändert werden könne, denn die Chancengleichheit für Schüler sei bereits verwirklicht. Wer so argumentiert, bewegt sich auf einer falschen gedanklichen Basis. In der Grundschule herrschen zwar für alle Kinder das gleiche Bildungsangebot und die gleichen Unterrichtsbedingungen vor, doch die Kinder verkraften sie schichtenspezifisch.

Daraus ist abzuleiten, daß bestimmte Kinder (Akademikerkinder) mehr lernen, als andere (Arbeiterkinder). Wir müssen davon ausgehen, daß der Senator keine negative Auslese der Arbeiterkinder betreiben will, soncern gerade die seit Jahren kritisierten Ausleseprozesse auf Kosten der Arbeiterkinder durch Förderprogramme abzubauen versucht.
Trotzdem vollzieht sich eine heimliche Auslese, für die sich der Senat nicht verantwortlich fühlt:

> "Auslese ergibt sich bei der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen von selbst." 229)

Aus den zurückliegend aufgeführten Zahlen ist deutlich geworden, daß die Schule eine Selektionseinrichtung ist. Doch nicht nur aus Zahlen, sondern zusätzlich aus der in dieser Arbeit entfalteten Unterrichtswirklichkeit ist zu entnehmen, daß widersprüchliche Unterrichtsbedingungen eine selektive Wirkung aufweisen.
Durch die Einbeziehung meiner in dieser Arbeit eingeführten Analyse der widersprüchlichen Unterrichtsrealität kann an zwei grundlegenden Punkten gezeigt werden, über welche - von einzelnen Lehrern unbeabsichtigten - Mechanismen die Schule Selektion ausübt.
1.) Die Inhalte der Schule sind so ausgerichtet, daß sie die Wirklichkeit der realen Lebensbedingungen - insbesondere die der Arbeiterkinder - in nicht genügendem Umfange erfaßt.
Die Folgen:
- Lernunlust,
- Desinteresse,
- Mißerfolge,

- Aggressivität etc.

waren aufgezeigt und müssen in ihren lebensschicksalprägenden Auswirkungen gesehen werden.

2.) In der Schule bzw. im Unterricht wird auf die soziale Identität - insbesondere auf die der Arbeiterkinder - keinen Bezug genommen.

Die Folgen waren ebenfalls aufgezeigt:
- Unverständnis,
- Fremdheitsgefühle,
- Arbeitsunwilligkeit,
- innere Abwehrhaltungen gegen Unterricht und Schule und
- Aggressivität

sind dabei in Betracht zu ziehen.
Für uns wird daraus deutlich:
Die Schule sorgt über den Mechanismus der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit für die Auslese von Arbeiterkindern. Die Schule ist eine Mittelschichtseinrichtung. Mit unserem Material der Widersprüchlichkeit von Unterricht kann diese zentrale These von Rolff belegt werden:

> "Die Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen, die die Schule beherrschen, begünstigen den Sozialcharakter der Schüler aus der Mittelschicht gegenüber dem Sozialcharakter der Schüler aus der Unterschicht." 230)

4.31 Zum Problem der Sonderschule

In überwiegendem Maße bleibt die Mehrheit der Arbeiterkinder auf der Hauptschule, nicht wenige bleiben auf der Strecke. Was heißt das?
Die Kinder, die die widersprüchliche Unterrichtsrealität durch geeignete häusliche Verhältnisse nicht kompensieren können, werden in Beobachtungsklassen oder Sonderschulen für Lernbehinderte eingewiesen.

> "Die Schulen für Lernbehinderte werden von Kindern besucht, die den Anforderungen der Grund- und Hauptschule nicht gewachsen sind." 231)

Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit können wir erkennen, auf welche paradoxe Art der Senator für Schulwesen uneingeschränkt recht hat: 'Auslese ergibt sich von selbst'.

Durch die breit entfaltete Analyse der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit wird nämlich deutlich, daß es genau genommen diese widersprüchlichen und lernfeindlichen Anforderungen sind, denen die Kinder - insbesondere die Kinder der Arbeiterklasse nicht gewachsen sind, d. h. 'ausgelesen' werden.
Diesen Einwand könnten engagierte Sonderschulpädagogen als nicht durchschlagend betrachten. Sie würden erwidern, daß ausnahmslos solche Kinder in die Sonderschule übernommen werden, bei denen aufgrund von Ergebnissen durch umfangreiche psychologische Testsbatterien sichergestellt sei, daß die vorliegenden Lerndefizite auf mangelnde Intelligenz zurückgeführt werden müßten. Daher seien die Kinder, die aufgrund ihres niedrigen Intelligenzquotienten (er liegt bei 83) Lerndefizite haben, mit Berechtigung den pädagogisch-psychologischen Sondermaßnahmen dieser Schule ausgesetzt.

In diesem Argument ist ein richtiger Kern enthalten. Es kann nicht abgestritten werden, daß es für einige (wenige) Kinder sinnvoll sein kann - unter Voraussetzung der gegenwärtig vorliegenden schulischen Bedingungen -, sie auf besonderen Schulen wirklich angemessen zu fördern. Für solche Schüler müssen vorübergehend aus therapeutischen Gründen die normalen Ansprüche gesenkt werden. Das ist richtig, denn es gibt Kinder, für die der 'normale' Unterricht eine ständige Oberforderung darstellt und dementsprechend als Ursache für aggressives Verhalten anzusehen ist. Dies gilt es zu verhindern.
Lehrerkollegen erleben es immer wieder, daß aufgrund der widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen insbesondere 'störende' bzw. auffällige Kinder in Sonderschulen verschwinden, obwohl ihr Intelligenzquotient höher als der angegebene Richtwert von 83 ist.
Schulpraktiker 'sehen' es, Statistiker 'wissen' es: Von 90 Sonderschülern weisen 30 eine völlig durchschnittliche Intelligenz auf.

> "In Sonderschulen finden sich zu einem Drittel Schüler mit einer durchschnittlichen Intelligenz." 232)

Bei einer so enorm hohen Zahl von 33 % kann man nicht mehr von Irrtümern sprechen. Hier springen Verhältnisse ins Auge, die von Kollegen und dem Senat gern verschwiegen werden. Unliebsame Zungen behaupten, daß Lehrer unliebsame Kinder auf Sonderschulen 'abschieben'.
Damit stehen 3 Fragen antwortheischend im Raum:

a) Was sind das für 33 % Kinder, die auf der Sonderschule sind, aber dort gar nicht hingehören?
b) Wie verhalten sich diese Kinder im Normalunterricht?
c) Worin liegen die Ursachen für ihr Verhalten?

Zuerst muß folgendes jedoch klargestellt werden:
Es ist unbestreitbar, daß es Kinder gibt, die entsprechend ihrer niedrigen Intelligenzquotienten (IQ) dem Unterricht in einer Normalklasse nicht folgen können und als Folge für unerträgliche Unterrichtsverhältnisse sorgen. Allgemein ist jedoch davon auszugehen, daß die sich scheinbar im niedrigen IQ ausdrückende 'Dummheit' nicht angeboren, sondern im Laufe des Lebens erworben bzw. gelernt wird.
Folgerichtig muß es daher besondere Schulen geben, in denen diese Kinder die Möglichkeit haben, die im Laufe des Lebens negativ angeeigneten Lernprozesse korrigieren zu können. In unseren heutigen Sonderschulen besteht eine derartige Möglichkeit nicht - oder nur in bescheidenen Ansätzen, obwohl den Sonderschullehrern ein engagiertes Arbeiten nicht abgesprochen werden kann. Das Konzept der Sonderschule müßte grundsätzlich so geändert werden, daß der Besuch einer Sonderschule keine lebenschicksalbesiegelte Sackgasse darstellt, aus der es kaum ein Entrinnen gibt. Ich gehe davon aus, daß die Kinder, die ihr 'Dummsein' im Laufe des Lebens gelernt haben, nicht auf eine Sonderschule heutigen Stils gehören. (Die zahlenmäßig wenigen nachweislich hirngeschädigten Kinder dürfen bei unserer Betrachtung außer acht bleiben, da die Notwendigkeit einer gesonderten und qualitativ hochstehenden Unterrichtung niemand in Frage stellt.)

Festzustellen bleibt ein schulpolitischer Mangelzustand: daß ungefähr 2/3 der Sonderschüler - die nicht 'dumm' geboren sind, sondern ihr 'Dummsein' g e l e r n t haben - sich in einer lebensentscheidenden 'pädagogischen Sackgasse' befinden, da die Schüler dort nicht so gefördert werden können, daß sie in der Regel wieder in der Lage sind, am Normalunterricht teilzunehmen. An dieser Stelle kann niemand der aufgeworfenen Frage ausweichen, wie das restliche Drittel der Schüler erklärbar wird, die aufgrund ihrer durchschnittlichen Intelligenz nicht in die Sonderschule gehören.

a) Die zurückliegenden Abschnitte meiner Arbeit geben eine erste Antwort.
Es handelt sich hierbei insbesondere um die Kinder, bei denen durch die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit Aggressiionen entstehen, die sie spontan in Verhalten (oder auch auffällige Apathie) umsetzen.
Zugegeben: dieses reaktive aggressive Verhalten stört im Normalunterricht ungemein. Bei derartig oft enormen Störungen des Unterrichts hilft dem Lehrer kein Schulrat, niemand. In diesem Zusammenhang müssen wir uns an die einführend dargestellten aggressiven Schülerverhaltensweisen erinnern. Nicht selten werden Lehrer von Schülern regelrecht - beabsichtigt und geplant - fertiggemacht:

"Aggressivität und Schädigungswille unserer Judend steigen. Die täglich einzusteckenden Maßregelungen, die erzwungene 'Verkindlichung' und Unterordnung durch Eltern, Lehrer, Erzieher und Aufseher lassen in den Jugend-

lichen Wut aufkommen, die an anderer Stelle, wo der Widerstand geringer ist, abgelassen wird.
Manchmal finden sich einige gleichgesinnte Schüler zusammen und fassen regelrecht den Plan, Schule und Lehrer 'fertigzumachen'. (Unterstreichung, U.D.) Die Einrichtungen der Schule werden demoliert, die Lehrer zu entblößenden Reaktionen herausgefordert." 233)

Auf jede der sich in solchen Sätzen widerspiegelnden großen und kleinen Störungen des Unterrichts muß der Lehrer eingehen. Dabei ist oft - obwohl die Schüler es wünschen - kaum rauszukriegen, welcher Schüler irgend einen Streit angefangen hat oder nicht. Neuer Streit entsteht. Unterricht zu machen, ist dann oft unmöglich. Die Eltern rufen beim Rektor und Schulrat an und mahnen, daß man als Lehrer dafür zu sorgen hätte, daß der Unterricht stattfinden müsse. Man habe sich gefälligst 'durchzusetzen', wobei niemand so recht weiß, was das heißt und welches Lehrerverhalten damit gemeint ist. Wieder sei an zurückliegende Ausführungen erinnert. Schulrat, Rektor, Eltern, Kollegen und Schüler bringen bei offenkundigen Konflikten ihre Interessen ein, jeder findet seine Vorstellungen von 'Durchsetzen' richtig, nur die des betreffenden Lehrers nicht. Es gibt Lehrer, die den Terror der unterschiedlichsten, angeblich in Einklag zu bringenden - aber niemals zu lösenden - Widersprüche nicht aushalten.

b) In diesen Bedingungen verbirgt sich eine weitere Ursache durch deren Hinzuziehung schon ein wenig mehr erklärbar wird, daß 33 % der Sonderschüler - deren IQ völlig im Bereich des Normalen liegt - von daher fälschlicherweise in Sonderschulen unterrichtet werden. Die Lehrer werden von den täglichen widersprüchlichen Anforderungen des Unterrichts nahezu hoffnungslos überrannt. Die alltägliche widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit verhindert es: Lehrer können oft nicht - obwohl sie es gelernt haben - qualifiziert unterrichten. Hierin ist ein weiterer Grund dafür zu sehen, daß die Lerndefizite dieser Schüler im normalen Unterricht in der Grundschule nicht ausgeglichen werden konnten.

c) Weiterhin spiegelt sich auch im folgenden Argument noch nicht der gesamte Hintergrund wider, warum 33 % der Sonderschüler einen völlig normalen IQ haben.
Wenn Lehrer bestimmte Schüler 'abschieben', dann tun sie dies aus einer Ohnmacht und Verantwortung heraus, um überhaupt Unterricht in ihrer Klasse halten zu können. Daher geschieht es, daß auffällige Schüler oft fälschlicherweise als 'verhaltensgestört' etikettiert werden, weil im normalen Schulalltag eine differenzierte Betrachtung auffälliger Schüler oft kaum möglich ist. Im Unterricht können obendrein nur ganz minimale therapeutische Maßnahmen ergriffen werden, die fast folgerichtig ohne Erfolg bleiben müssen. Auch dies trägt zur Etikettierung auffälliger

Schüler als 'verhaltensgestört' bei.

d) Als weiteres - z. Zt. noch schwer einzuschätzendes - Problem tritt hinzu, daß es tatsächlich Schüler gibt, die in ihrem Verhalten und Erleben 'gestört' sind. Kinderpsychiater haben sich dem Problem auffälligen Schülerverhaltens widmen müssen. Sie beziehen sich auf spezifische Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit einer frühkindlichen Hirnschädigung und gehen aus von

> "spezifischen Verhaltensauffälligkeiten bei frühkindlich hirngeschädigten Kindern, die wir hier als Distanzstörung, Kommunikationsstörung, mangelndes Sozialgefühl und verminderte Angstreaktion bezeichnet haben." 234)

und fassen diese Merkmale:

- Distanzstörung,
- Kommunikationsstörung,
- mangelndes Sozialgefühl und
- verminderte Angstreaktion

als Gesamtbild eines Syndroms auf.

Für unseren Zusammenhang ist dabei wichtig, daß in diesem Syndrom sich solche Verhaltensweisen widerspiegeln, mit denen es Lehrer Tag für Tag - insbesondere im Unterricht der Grundschule - zu tun haben. Diesbezüglich ist davon auszugehen, daß das Syndrom

> "von einer
> - erhöhten Reizbarkeit,
> - einer Labilität der Stimmung, der Affekte, der Triebstruktur und des Willens,
> - einem Ermüden der Aufmerksamkeit, der Zuwendung und der intellektuellen Leistung." 235)

beherrscht wird.

Lehrer kennen entsprechendes Verhalten der Schüler aus dem Schulalltag: bei Schwierigkeiten 'flippen' sie aus.[236)]

Kinderpsychiater sind sich über die auslösenden Mechanismen solchen Verhaltens noch nicht völlig im Klaren. Sie führen Verhaltensweisen wie 'Kurzschlußreaktionen' auf eine frühkindliche Hirnschädigung zurück oder interpretieren sie triebpsychologisch:

---

236) Auch in diesem Falle hat der Praktiker zu unterscheiden gelernt, welche 'Kurzschlußreaktionen' zum normalen Verhalten und Erleben von Schülern im Schulalltag gehören und welche Anlaß zur Sorge einer möglichen seelischen Fehlentwicklung geben.
Vergl. einen ähnlichen Erfahrungshintergrund bei der Entscheidung, wie Lehrer Prügelsituationen beurteilen. Siehe Abschnitt 2.2., Anmerkung 41.

"Die typischen, bei frühkindlich hirngeschädigten Kindern zu beobachtenden 'Kurzschlußreaktionen', bei denen auf einen auslösenden Reiz es reflexartig zu einer sinnlosen oder zu einer sozial unangepaßten Reaktion kommt, können auch unter triebpsychologischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Der Auslöser verursacht einen Gefühlsstoß, der neben der Ausdrucksreaktion (mimisch oder vergetativ) auch einen Affekt verursacht." 237)

Uns fällt auf, daß die Kinderpsychiater ein damit in Zusammenhang stehendes weiteres Problem nicht hinreichend klären können - das Problem der sicheren Diagnose:

"Es ist ... als wahrscheinlich anzunehmen, daß eine zahlenmäßig viel größere Gruppe von Kindern mit mittleren, leichteren, ja unterschwelligen und mit den gebräuchlichen diagnostischen Methoden nicht zu erfassenden Dauerschädigungen übrig bleiben.
Allein nach statistischer Wahrscheinlichkeit muß angenommen werden, daß zwischen gesunden Kindern einerseits und den manifest neurologisch geschädigten Kindern andererseits eine große Zahl von Kindern mit einer von der einen bis zur anderen Gruppe 'sich verdünnenden Hirnschädigung' besteht." 238)

Unschwer können wir erkennen, daß in solchen Sätzen die Problematik der Häufigkeit der Diagnose der frühkindlichen Hirnschädigung angesprochen, aber nicht geklärt worden ist. Die nicht von der Hand zu weisende Kritik ist hinlänglich bekannt:

"Es wird jedoch immer wieder der Vorwurf erhoben, daß die Diagnose zu häufig gestellt werde ..." 239)

Die prozentualen Angaben der Häufigkeit werden von einzelnen Autoren unterschiedlich angegeben:
Ein Autor geht davon aus, bei 6,5 %[240] unausgelesenen Kindern sei eine solche Diagnose zu stellen. Ein anderer Autor meint, bei 3 %[241] sei die Diagnose zu stellen.
Es liegen noch keine gesicherten Daten vor. In der Kinderpsychiatrie ist jedoch eine Tendenz zu vernehmen:

"auf Grund der Erfahrung in Klinik, Ambulanz und Erziehungsberatungsstellen und bei für die spezifischen Symptome geschärftem Blick gegenüber den Mitmenschen möchten wir doch annehmen, daß etwa jeder 6. bis 7. Mensch eine, wenn auch leichte, frühkindliche Hirnschädigung durchgemacht hat." 242)

Aus diesem Zitat ist unschwer zu erkennen, daß die Medizin - sprich die Kinderpsychiatrie - ihre Grenzen überschritten hat. Sie begibt sich auf das Gebiet der Psychologie. Dies erklärt die Tatsache, daß die Kategorien der Medizin nicht ausreichen, um gesicherte Daten zu liefern.
Wir dürfen nicht unberücksichtigt lassen,

- daß die frühkindliche Hirnschädigung nicht nachgewiesen, sondern nur aus ungünstig verlaufenen Schwangerschaften, Geburtsverläufen oder negativen Einwirkungen auf

den Säugling in den ersten Lebensmonaten abgeleitet worden ist,
- daß die Diagnose nicht exakt gestellt werden kann
- und daß man bei der Bestimmung der Häufigkeit der nicht exakt zu stellenden Diagnose von Erfahrungen und vom 'geschärften Blick' ausgeht.

Trotzdem dürfen wir diesen Ansatz der Medizin nicht voreilig außer Betracht lassen. Zwar kann man unter Berücksichtigung dieses Ansatzes sehr gut erklären, wie es zu den 33 % der Schüler kommt, die wegen ihres durchschnittlichen Intelligenzquotienten keine Sonderschule besuchen dürften.
Trotzdem müssen wir kritisch die Frage stellen, ob es sich auch bei diesen Kindern nicht um solche handelt, die ihr Verhalten g e l e r n t haben, ohne in ihren Hirnfunktionen minimal gestört zu sein.
Ich neige zu dieser Annahme, beziehe jedoch den oben dargestellten medizinischen Ansatz weiterhin in meine Überlegungen mit ein - wenn auch mit der gebotenen Vorsicht.

Für uns muß wichtig sein, das Schicksal dieser Kinder nicht auf einem falschen Hintergrund zu begreifen. Diese Aufgabe kann ichjedoch nicht umfassend leisten. Sie ist auch nicht Ziel meiner Arbeit. Ziel meiner Arbeit ist, etwas für die Kinder zu tun. Das bedeutet auch, mit falschen Vorstellungen von Solidarität zu brechen, wenn man Schüler in Regelklassen ständig überfordert. Sie zahlen uns das heim. Wir müssen aber auch etwas für die Lehrer tun, denen man unterstellt, sie 'schieben' Kinder auf die Sonderschule ab.
Wir müssen solche oft gehörten Unterstellungen relativieren. Unter 'relativieren' verstehe ich nicht, davon auszugehen, daß es richtig wäre, Kinder leichtfertig zur Sonderschule zu überweisen.
Unter 'relativieren' verstehe ich, zu betonen, daß es nicht die böse Absicht der Lehrer ist, Schüler auf Sonderschulen zu schicken. Der Druck der Verhältnisse zwingt Lehrer in den Teufelskreis, von schlechten Maßnahmen die annähernd vernünftigsten auswählen zu müssen. Dies ist ein unmögliches Unterfangen!
Dieses Dilemma haben aber nicht die Lehrer verursacht. Daher muß der berechtigte Kampf gegen die Einweisung von Schülern zur Sonderschule nicht gegen die an der Einweisung beteiligten Personen (Lehrer, Schulpsychologe, Schulrat etc.) geführt werden, sondern dagegen, daß sich in unserem Schulwesen niemand in hinreichend differenzierter Weise der hier diskutierten Probleme annimmt. Am Beispiel der möglicherweise frühkindlich hirngeschädigten Kinder wird dies deutlich.
Kinder mit einer möglichen frühkindlichen Hirnschädigung, die mit ihrem unerkannten Leiden und dem damit korrespondierenden Verhalten in der Grundschule sitzen und ihren Mitschülern, Lehrern und nicht zuletzt sich selber durch ihr aggressives

Verhalten das Leben erschweren, sind weder im Unterricht in der Grundschule ohne begleitende therapeutische Maßnahmen, noch in der Sonderschule am richtigen Platz. Keine amtliche Stelle fühlt sich für diese Kinder zuständig. Sie bekommen die Rolle als aggressive 'Dauerstörer', oder 'Klassenclowns' und werden in den Teufelskreis der für sie negativen Folgeerscheinungen gestellt - wie beispielsweise der Vermittlung des Gefühls der ständigen Überforderung und Angst etc. -, wenn man diese Kinder am normalen Grundschulunterricht teilnehmen läßt. Oder solche Kinder werden in einer Odyssee von Stelle zu Stelle 'weitergereicht', ohne von erfolgreichen Maßnahmen profitieren zu können: Kinderklinik, Erziehungsberatung, schulpsychologischer Dienst, Gesundheitsamt etc. Dieses Weiterreichen dauert oft Jahre. Während dieser Zeit bleiben die unmittelbar in Erscheinung tretenden Probleme des aggressiven Verhaltens dieser Kinder - durch die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit verstärkt - am Lehrer hängen.
Der Lehrer muß sich verhalten. Er muß handeln.

Wie rückblickend zu sehen war, bestimmt die Realität des Schulalltages zu einem großen Teil das Verhalten von Lehrern und Schülern. Die dabei entstehenden und ablaufenden 'Gesetze',
- die niemand offen eingestehen darf,
- die oft nicht erkannt werden und
- die niemand gewollt hat

spiegeln sich in dem aus der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit resultierenden Verhalten aller Schulbeteiligten - hauptsächlich im Verhalten von Lehrern und Schülern - wider. Das Ergebnis: irgendwann einmal werden solche unerkannten möglichen frühkindlich hirngeschädigten Kinder auf die Sonderschule überwiesen und niemand fühlt sich verantwortlich und steht so recht inhaltlich dahinter.

Auf diese Art 'produziert' die Schule die in Rede stehenden 33 % 'unnötigen' Sonderschüler, ohne daß es einzelnen Schülern, Lehrern, Rektoren etc. persönlich anzulasten wäre. (Diese These darf jedoch nicht so verstanden werden, daß ich unausgesprochen davon ausgehe, daß es zwei Drittel 'notwendige' Sonderschüler geben muß. Es kann in sehr geringem Maße Schüler geben, die in besonderen Schulen unterrichtet werden müssen: vorausgesetzt, daß unsere Schulen inhaltlich-pädagogisch nach kinder- und lernfreundlichen Gesichtspunkten organisiert werden. Hierfür lohnt es sich zu kämpfen.)
Es versteht sich von selbst - das ist meine Position -, daß dieser Kampf politisch geführt werden muß. Seine entscheidende Forderung muß lauten:

"Abschaffung der Sonderschulen! Die Praxis der Sonderschulen macht deutlich: es klafft eine große Lücke zwischen
a) Anspruch und Wirlichkeit der Sonderschule
b) Bedürfnissen der Bevölkerung nach qualifizierter Ausbildung und der Praxis des staatlichen Schulwesens." 243)

Die Forderung umzusetzen wird ein langer Kampf und bedeutet, daß man als Lehrer zwischenzeitlich die Hände nicht in den Schoß legen darf. Man muß individuell und verantwortlich alle Möglichkeiten ausschöpfen, um der Einweisung eines Schülers in die Sonderschule entgegenzuarbeiten.
Dabei ist z.B. zu versuchen, für die Schüler therapeutische Maßnahmen zu 'organisieren', die innerhalb der Schule oder außerhalb der Schule angeboten werden. Letzteres kann für Lehrer jedoch Probleme mit der Behörde heraufbeschwören. Die Schulbehörde ist ängstlich bemüht, die in der Schule auftretenden Probleme auch i n der Schule lösen zu wollen und somit das Ausmaß von bestimmten Miseren nicht offenkundig werden zu lassen.[244)]

Unter diesem Blickwinkel der notwendigen Relativierung von scheinbar moralisch zu verwerfendem Lehrerverhalten ist auch die Überweisung von Schülern mit auffällig störendem Unterrichtsverhalten in Beobachtungsklassen zu verstehen. Die Überweisung in eine Beobachtungsklasse ist nach Definition des Senats

"eine Erziehungsmaßnahme, die den Besonderheiten verhaltensgestörter Schüler entspricht ...
Als verhaltensgestört sind Schüler anzusehen, bei denen folgende Voraussetzungen vorliegen:
a) Ihre Persönlichkeitsentwicklung ist derart gestört, daß sie den Bedingungen und Anforderungen des sozialen Lebens nicht gewachsen sind. Dies führt zu besonderen Erziehungsschwierigkeiten." 245)

Eine derart unspezifiziert vorgenommene Definition von störendem Schülerverhalten als Grund für eine Oberweisung in eine Beobachtungsklasse ist allerdings gefährlich. Bei dieser Bestimmung von Schülerverhalten wird vollkommen von den auslösenden Momenten abstrahiert. Eine Klärung der auslösenden Momente ist aber notwendig, wenn man Schülerverhalten nicht falsch verstehen will. Die in dieser Arbeit geleistete Analyse der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit, denen die Kinder Tag für Tag ausgesetzt sind, kann die auslösenden Momente für solches Verhalten von Schülern erklären.
Der Blickpunkt der Interessen des Senats liegt aber lediglich am Verhalten der Schüler, nicht an dessen Ursachen:

---

244) Als Beispiel sei auf die LRS-Problematik verwiesen. Es wird den Lehrern intern nahegelegt, eine LRS-Therapie außerhalb der Schule - beispielsweise im Legasthenie-Zentrum e.V. - nicht einzuleiten.

"b) Sie (die störenden Schüler, U.D.) gefährden durch ihr Verhalten die Erziehungs- und Lernsituation der Mitschüler.
c) Sie sind in verstärktem Maße erziehungsbedürftig. Eine dauernde sonderpädagogisch geprägte Erziehung, die mit den Maßnahmen nach den Ausführungsvorschriften über die Ordnung in der Berliner Schule nicht erreicht werden kann, ist erforderlich." 246)

Eine solche von den Ursachen im Unterricht abstrahierte Definition ist fatal, weil sie kein umfassendes Verständnis für Verhalten ermöglicht.

Notwendig ist, das Verhalten der Schüler - insbesondere aggressives Verhalten - unter Einbeziehung der Situationsbedingungen wirklich zu verstehen, denn wir müssen davon ausgehen,

"daß ein Verständnis menschlichen Verhaltens durch eine Analyse der Situationsbedingungen, unter denen es stattfindet, eher zu erreichen ist, als - wie es traditionell geschieht - durch die Annahme von Motiven, Dispositionen, Absichten und dgl. im Individuum; diese Annahme wird nicht zuletzt auch deshalb gemacht, weil sie eher als die andere humane und effektive Wege der Veränderung menschlichen Verhaltens - nämlich durch Veränderungen der Situationsbedingungen, unter denen es stattfindet - aufzuzeigen geeignet ist." 247)

Da bleibt für uns die Frage offen, warum in Bezug auf das den Unterricht störende Schülerverhalten nicht derartige Ergründungszusammenhänge der Situationsbedingungen zutage gefördert werden.

Die Antwort auf diese Frage liefert uns das herausgefundene Interesse der politischen Gruppen, die die Möglichkeit haben, Maßnahmen zu treffen, die den Erhalt dieser Gesellschaft sicherstellen: erst wenn die Probleme der Selektion im Schulwesen aufgrund ökonomischer Veränderungen im Produktionsbereich eine differenziertere Betrachtung und dementsprechend Maßnahmen notwendig machen, werden die Verantwortlichen tieferliegend nach Ursachen forschen. Solange dies nicht geschieht, ist davon auszugehen, daß der hier in Rede stehende Zusammenhang der Selektion durch die Schule den ökonomischen Interessen dieser Gesellschaft nicht widerspricht. Solange werden auch weiterhin Schüler - vorwiegend Arbeiterkinder - als 'verhaltensgestört' etikettiert und kaum (oder nur auf dem Papier) gemäß ihrer Probleme sachangemessen gefördert. Grundsätzlich gehe ich davon aus, daß nicht ihr Verhalten das störende Element darstellt, sondern die widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen, denen die Schüler beim Lernen ausgesetzt sind.

Nicht der Schüler stört den Vorgang des Lernens, sondern die widersprüchlichen Bedingungen des Lernens in der Schule stören den Schüler.

Wenn sich die Schule dieser Problematik auch nicht völlig verschließen kann und der Tendenz nach die wirklichen Zusammenhänge von Störungen im Unterricht und deren Folgen nicht völlig leugnet, so geschieht dies wiederum unter völlig falscher Setzung der Akzente.
Die Schule nimmt sich der Problematik der widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen zwar tendenziell an, weist sie jedoch von den grundlegenden Ursachen - der Organisation, der Struktur des schulischen Lernens, den widersprüchlichen Unterrichtsbedingungen - wieder weit weg. Die Ursachen werden dem Elternhaus und den individuellen Lehrerverhaltensweisen angelastet:

> "Offensichtlich sind die Ursachen der Schwierigkeiten und Störungen vorwiegend im familiären und schulischen Erziehungssystem zu suchen (Versagen der Erziehungsstile, ungenügende Ausbildung der Lehrer in kinder- und jugendpsychologischen Fragen)." 248)

In dieser Äußerung eines Berliner Schulpsychologen wird eine Tendenz deutlich, die im folgenden Abschnitt eingehender herausgearbeitet werden muß: die Tendenz, sämtliche strukturell bedingten und im politischen Interesse dieser Gesellschaft liegenden Engpässe im schulischen Lernen auf dem Rücken der Lehrer auszutragen.

Für uns bleibt abschließend festzuhalten, daß die Schule in dieser kapitalistischen Gesellschaft eine Auslesefunktion erfüllt. Die Ergebnisse dieser Auslese decken sich mit den Interessen derer, die in dieser Gesellschaft das Sagen haben. Dabei ist jedoch keineswegs davon auszugehen, daß die Schule bzw. die Lehrer ein Interesse daran haben, ihre Schüler auf Sonderschulen 'abzuschieben'. Diese für die Kinder feindliche Realität der Sonderschulen ist ein Abfallprodukt, das sich die Gesellschaft zwar nicht gerade herbeisehnt, das sie aber auch nicht stört - noch nicht.
Mit Berechtigung ist davon auszugehen, daß die Schule von mächtigen gesellschaftlichen Interessengruppen bestimmt wird, die durch die Organisation der ungeheuer widersprüchlichen und folgenreichen unterrichtlichen Bedingungen es verhindern, daß die Masse der Arbeiterkinder mehr Bildung erhält, als gerade nötig ist. In diesem Gedankengang wird die gesamte Argumentation des zurückliegenden 4. Kapitels zusammengefaßt und macht somit folgendes Zitat nachvollziehbar:

> "Vieles, was in der Schule geschieht, ist nur dann verständlich, wenn man seine gesellschaftliche Bedeutung erkennt." 249)

Ich gehe jedoch einen Schritt weiter und komme zu dem Schluß, daß a l l e s , was in der Schule geschieht, erst dann verständlich wird, wenn man seine gesellschaftliche Bedeutung erschlossen hat.

5.0 Die Frage nach der Veränderbarkeit der Schule:

Welche Konsequenzen müssen gezogen werden?

Zu Beginn der Arbeit hatten wir die in der Öffentlichkeit diskutierten Probleme der Schule entfaltet. Aggressives Schülerverhalten stand dabei im Mittelpunkt. Wir hatten aggressives Schülerverhalten als die Spitze eines Eisberges begriffen. Der Kern der Problematik von aggressivem Schülerverhalten ist jedoch nicht in den Schülern, sondern in der widersprüchlichen Unterrichtsrealität zu suchen. Unter diesem Ansatz hatten wir die in der Schule vorliegenden Probleme - vorerst pauschal und undifferenziert - am Beispiel einer Unterrichtsstunde konkretisiert. Diese Vorgehensweise führte uns einführend zum Verständnis der Unterrichtsrealität in ihren Widersprüchen; wir vermochten diese jedoch nicht zu erklären.
Als Folge daraus resultierte unsere methodische Konsequenz, die Ganzheit des Unterrichts in die wesentlichen ihr innewohnenden Bestimmungen aufzulösen. Dies zeigt uns folgende Ergebnisse:
1) Die ersten wesentlichen Einzelmomente der Ganzheit des Schulunterrichts - die Zwänge durch die Institution Schule - sind dazu geeignet, das Lehrerverhalten nachhaltig zu beeinflussen.

2.) Die anschließend diskutierten weiteren Einzelmomente - wie die Schule mit der sozialen Identität der Schüler umgeht - waren ebenfalls dazu geeignet, das Schülerverhalten nachhaltig zu beeinflussen.

Die Zusammenfassung dieser einzelnen Bestimmungen als 'widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit' mußte zu ihrem grundlegenden Verständnis historisch und gesellschaftlich auf ihren Entstehungszusammenhang hinterfragt werden. Erst die sich in einer Gesamtschau zusammenfügenden - einzeln untersuchten - unterrichtlichen, historischen und gesellschaftlichen Momente der Unterrichtswirklichkeit läßt als erreichte 'Ganzheit' die Realität von Unterricht und Schule in ihren heutigen gesellschaftlichen Zusammenhängen durchschaubar und, was wichtiger ist: erklärbar werden. Die auf diese Weise erreichte Komplettierung der herausanalysierten Einzelmomente bzw. diese erarbeitete und auf eine höhere Stufe gestellte Ganzheit der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit auf heutiger gesellschaftlicher Grundlage läßt sich wie folgt zusammenfassen:

1.) Die Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit liegen in der Art und Weise der Organisation unserer Schule begründet.

2.) Die Organisation unserer Schule wird durch die Interessen zahlenmäßig geringer, aber einflußreicher Kreise nach Erhaltung und Ausbau unseres gegenwärtigen gesellschaftlichen Systems bestimmt.

3.) Die sich hierin widerspiegelnden gesellschaftspolitischen Machtverhältnisse und Entscheidungsprozesse basieren auf dem Besitz Weniger an Kapital- und Produktionsvermögen und finden ihren Ausdruck in der Abhängigkeit Vieler vom Prozeß der Lohnarbeit.

4.) Als Stabilisierungsmittel zur Aufrechterhaltung dieser Gesellschaft ergibt sich für den Bereich des Ausbildungssektors eine auf diese Ziele zugeschnittene und speziell dafür geeignete Organisationsform der Schule. Die Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit sind Ausdruck davon.

Erst auf der Grundlage einer wie oben aufgeführten Zusammenfügung von 4 entscheidenden Grundlagen einer Theorie der Schule besteht die Möglichkeit, die Frage nach den richtigen Konsequenzen sachgerecht abzuleiten. Die 'richtigen Konsequenzen' können nicht willkürlich bestimmt werden. Sie ergeben sich zwangsläufig aus der Struktur der oben näher bezeichneten Zusammenfügung der Ganzheit von Unterricht und Schule. Die im folgenden angedeuteten 'richtigen Konsequenzen' stehen zur Diskussion an, insbesondere deshalb, weil sie sachlich - durch Zahlenmaterial - motiviert und nicht Ausdruck individueller politischer Ansicht sind. Individuelle politische Ansichten zu diskutieren, hätte an dieser Stelle keinen Platz.

Es ist relativ leicht zu sagen, womit die Schule aufhören sollte:

a) Sie darf nicht länger 'blind' sein für solche Lernprozesse bei Schülern (und Lehrern), die durch die Bedingungen der Schule als I n s t i t u t i o n ablaufen, wie sie im 3. Kapitel diskutiert wurden.

b) Sie darf nicht in moralischen Appellen und peripheren Reformen stecken bleiben.

c) Sie darf wirkliche, gesellschaftliche Probleme nicht in didaktische umstilisieren.

Diese wichtigen Thesen müssen erläutert werden.

5.1 Die Schule darf nicht länger institutionsblind sein

Eine solche These ist nicht neu. In der Pädagogik ist bereits eindrucksvoll aufgezeigt, daß die Schule insbesondere für die Lernprozesse bei Schülern 'blind' ist, die durch die Institution bzw. Organisation der Schule hervorgerufen werden.[250] Weiterhin geht man davon aus, daß die Schüler zu wesentlichen Teilen nach einem 'heimlichen' Lehrplan lernen.[251]

Mein in dieser Arbeit vorgetragener Ansatz der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit nimmt beide Ansätze inhaltlich auf, vereinheitlicht sie und reichert sie mit unterrichtskonkreten Beispielen an.
Dadurch wurde es möglich, aufzuzeigen, daß die Schüler keine einheitlichen Lernprozesse machen können. Diesbezüglich müssen wir sehen, daß ein bisher kaum hinreichend erforschter Unterschied zwischen heimlichen, ungewollten, unkontrollierbaren einerseits und andererseits öffentlichen, intendierten, überprüf- und steuerbaren Lernprozessen besteht. Solche Zusammenhänge, daß Schüler heimlichen Lernprozessen 'unterliegen', die die Schule entsprechend ihrer pädagogischen Ideologie nicht würdigt bzw. auf die sie nur mit Institutionsblindheit reagiert, beherrschen leider noch nicht umfassend genug die wissenschaftliche Diskussion. Worin ist die in Rede stehende Institutionsblindheit zu erblicken?

> "Diese Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie die (funktionale) Erziehung der Schüler durch die Organisation der Schule selbst, unabhängig von und 'vor' allen unterrichtlichen Entscheidungen der Lehrer nicht zu würdigen vermag. " 252)

Wir können aufgrund unseres konkreten unterrichtlichen Materials über diese Position hinausgehen, indem wir die Lernprozesse, die aufgrund der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit entstehen, klar herausfiltern. Dadurch kann eine notwendige Würdigung der Lernprozesse bei Schülern hier vorgenommen werden, die u n a b h ä n g i g und v o r allen beabsichtigten unterrichtlichen Entscheidungen des Lehrers zutage treten.
Dies ist von Wichtigkeit, denn aufgrund dieser Lernprozesse kommt es in unseren Schulen zu aggressiven Handlungen, teilweise enormen Ausmaßes.

Die Lernprozesse aus der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit und ihre Folgen

Vorwegnehmend sei der Vollständigkeit halber hier erwähnt, daß die Schüler die Kulturtechniken wie Rechnen, Lesen und Schreiben lernen. Auch die besorgniserregend hohe Zahl der Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, die als 'Legastheniker' bezeichnet werden, vermag diese Tatsache nicht grundsätzlich zu entkräften, obwohl sie unbestritten als ernstzunehmender Gradmesser eines immensen pädagogischen Problemes anzusehen ist. Zusammengefaßt kann gesagt werden, daß die Kinder die im Berliner Rahmenplan festgelegten Inhalte lernen, womit über die Qualität an dieser Stelle keine Aussagen gemacht werden sollen.

Wir wollen nun einige wesentliche institutionell bedingte und heimlich ablaufenden Lernprozesse auflisten, die sich aus dem Interaktionsfeld 'Lehrer-Schüler-Klasse' ergeben und sich konkret in den inhaltlichen Ausführungen des 3. Kapitels widerspiegeln. Durch die folgenden heimlichen Lernprozesse kann erklärt werden, daß die Schülerverhaltensweisen, die üblicherweise mit dem Etikett 'Verhaltensstörungen' belegt werden, ihrem Wesen nach von außen: von der Gesellschaft vermittelt über die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit den Kindern aufoktroiert werden und somit gerechterweise als 'Entwicklungsbehinderung' gekennzeichnet werden müßten.

Die folgenden 18 Thesen wurden in der Reihenfolge der Abschnitte aus dem unterrichtskonkreten 3. Kapitel herausgefiltert und stellen eine Zusammenfassung dar:

1) Die Kinder werden'in den Unterricht gezwungen'.
Nur zu oft versuchen sie, sich dieses Zwanges durch 'Aus-dem-Felde-Gehen' zu entziehen. Im Laufe ihrer Schulzeit werden sie unzugänglich, regredieren oder verwahrlosen psychisch. Aus lerneifrigen Erstklässlern werden unzugängliche Oberschüler.

2) Die Lehrer dürfen keinem Kind den Unterricht versagen. Jedes Kind hat ein Recht auf Unterricht. Positive Möglichkeiten für problematische Schüler etwas zu tun (Therapieklassen etc.), gibt es zu wenig. Die Kinder benutzen ihr Recht auf Unterricht teilweise zum ungehinderten Ausleben destruktiver Bedürfnisse.

3) Die Lehrer sind für die Schüler verantwortlich.
Diese Verantwortlichkeit legen die Schüler ihren Interessen gemäß aus, die sich oft mit den Interessen der Lehrer (Schule) nicht decken, und fühlen sich durch die permanente Lehreranwesenheit und -aufsicht gegängelt. Auf unterschiedliche Arten setzen sie sich gegen die Gängelei zur Wehr.

4) Lehrer können die Rahmenbedingungen für den Unterricht nicht souverän - d.h. nicht für das uneingeschränkte Wohl der Schüler organisieren. Sie sind als Beamte Anweisungen unterworfen.
Als Folgeerscheinung bekommen die Schüler Schwierigkeiten mit der Rolle des Lehrers: sie können sich nicht mit ihm identifizieren und eindeutig verhalten.

5) Aufgrund realer Abhängigkeitsstrukturen des Lehrers von der Schulaufsicht ist es leicht, Vorwürfe gegen Lehrer zu erheben, z.B. der Lehrer unterrichte nicht den Anforderungen des Rahmenplanes gemäß.
Daher könnten die Kinder im Unterricht nicht sachgerecht gefördert werden.
Solche Vorwürfe - von Eltern oder Rektor formuliert - können unangenehmes 'Aufsehen' verursachen. Davor haben die Lehrer Angst. Dies durchschauen die Schüler. Die Schüler können somit Lehrer zu unbeabsichtigten Verhaltenskompromissen treiben. Schüler versuchen oft, ihr indirektes Wissen über die Abhängigkeit der Lehrer in Form von Machtausübung Lehrern gegenüber 'umzusetzen'.

6) Der Lehrer hat die ungewollte Rolle desjenigen inne, der den Unterricht bis hin zur Abnahme des Denkens für die Schüler planen muß, der alles weiß und in jeder Situation den Schülern seine Hilfe anzubieten hat. Manche Schüler machen es sich bequem und versuchen, den Lehrer für sich arbeiten zu lassen und verhalten sich aggressiv, wenn der Lehrer nicht ihre Erwartungen erfüllt.

7) Die Lehrer müssen nicht nur Wissen vermitteln, sie sind gezwungen, sich 'erzieherisch' zu verhalten.
Die Kinder vergleichen die Erziehungsverhaltensweisen der Lehrer unbewußt mit ihren Erfahrungen aus dem Elternhaus und reagieren dementsprechend, indem sie gleiche Widerstände aufbauen oder erfolgsgewohnte Abwehrstrategien auch auf die Lehrer-Schüler-Situation anwenden.
Dies führt zu Problemsituationen, die die Anwendung von Macht seitens der Schule bzw. des Lehrers erforderlich macht. Aggressives Schülerverhalten ist die Folge.

8) Lehrer kommunizieren aufgrund pädagogisch-juristischer Widersprüche teilweise auf verschiedenen Ebenen. Sie verbieten per Satz bzw. Worten beispielsweise einen Ball zu holen. Sie erlauben aber gleichzeitig eine Durchbrechung ihres Verbotes per Mimik, Stimmlage und Verhalten, dies in der Hoffnung, die Kinder könnten solche unterschiedlichen Botschaften problemlos entschlüsseln.

Die Kinder können jedoch nicht bewußt auf eine derart komplizierte Kommunikation eingehen. Dies kann zur Folge haben, daß das Schülerverhalten von unbewußten Prozessen wie Verdrängung, Verschiebung und Projektionen bestimmt wird. Solche Pro-

zesse können Schülerverhalten generell prägen und sind nur schwer reparabel.

9) Die Lehrer sprechen in wechselnden Sprachmodi: einerseits inhaltlich im Unterricht und andererseits formal bei bestimmten Problemen, z.B. wenn an Gesprächen mit den Kindern Erwachsene beteiligt sind oder bei der Formulierung von Zeugnisköpfen etc.
Die Schüler merken solche Unterschiede im Sprachverhalten und fühlen sich vom Lehrer als 'Bezugsperson' entfremdet.

10) Lehrer wirken bzw. sind in schwierigen und widersprüchlichen Situationen teilweise den Schülern gegenüber unglaubwürdig.
Für die Kinder ist dies oft völlig unverständlich, da es insbesondere zum Bild des Lehrers gehören muß, glaubwürdig zu sein. Sie wenden sich innerlich vom Lehrer ab, sind ihm jedoch weiterhin Tag für Tag ausgeliefert. Sie verlieren das Vertrauen in den Lehrer, die Grundlage ihres Verhaltens.

11) Die Lehrer geben vor, für die Schüler da zu sein, müssen jedoch auch Maßnahmen gegen die Schüler ergreifen, beispielsweise 'negative' Zensuren geben. Lehrer haben eine objektive Macht, die für die Schüler oft dann nur spürbar wird, wenn sie sich gegen sie richtet. Die Schüler kehren dieses Machtverhältnis um. Sie spielen ihre 'Macht' aus und 'strafen' den Lehrer, indem sie sich aggressiv verhalten oder z.B. in ihren Leistungen (beabsichtigt) versagen. Schüler tun dies, obwohl sie sich eigentlich mit solchen Verhaltensweisen selbst bestrafen.

12) Die Lehrer geben den Schülern positive Absichten vor (z.B. verantwortlich zu handeln, Bedürfnisbefriedigung zu erringen). Die Lehrer müssen sich aber sofort zum Anwalt der Schulbehörde umorientieren, wenn dieser Freiraum von den Schülern wirklich ihren Interessen gemäß ausgeschöpft wird.
Die Kinder fühlen sich hintergangen, reagieren aggressiv und werden in Vertrauenskrisen gestürzt, die sie nicht allein bewältigen können.

13) Lehrer treten mit den Schülern fast ausschließlich über ein Unterrichtsvorhaben in Kontakt. Die Schüler - nicht nur Grundschüler - haben durchaus 'menschliche' Bedürfnisse nach einer Bezugsperson, nach Gefühlen von Nähe und Geborgensein, die sie auf den Lehrer richten wollen. Dies ist jedoch oft nicht möglich. Der Lehrer definiert - ohne dies zu beabsichtigen- den Kontakt zu den Schülern als nahezu ausnahmslos unterrichtsbezogen. Die Schüler stören diesen permanenten Unterrichtskontakt durch die Aufmerksamkeit des Lehrers erzwingende 'Bedürfnisse' (z.B. zur Toilette zu gehen, durch freudebringendes Dazwischenschreien etc.). Nicht selten

ertrotzen sich Schüler mit aggressivem Verhalten die Zuwendung des Lehrers.

14) Die Lehrer vermitteln tendenziell Unterrichtsinhalte, die nicht im Lebens- und Erfahrungshorizont der Schüler (insbesondere von Arbeiterkindern) liegen und ihnen daher wie Botschaften aus einer fremden Welt vorkommen müssen.
Die Schüler reagieren mit Desinteresse und erzwungenem bzw. aufgesetztem Verhalten. Sie lernen nicht entsprechend ihrer Fähigkeiten und können keine Beziehung zu ihrer eigenen sozialen Identität erwerben. Sie lernen, sich für 'Fremdsteuerung' zu öffnen.

15) Die Kinder nehmen gesellschaftlich vermittelte Klassenunterschiede bzw. -zugehörigkeiten wahr und können die aus dieser Wahrnehmung resultierenden Probleme nicht eigenverantwortlich 'lösen', indem beispielsweise Arbeiterkinder Vorkehrungen treffen können, um zu vermeiden, sich immer wieder das unterschwellige Geprahle reicher Kinder anhören zu müssen. Sie dürfen nicht die sie diskriminierenden Kinder aus der Klasse verweisen oder selbst den Klassenraum verlassen. Solche unlösbaren Widersprüche äußern sich in Aggressivitäten.

16) Lehrer dürfen sich in bestimmten Erziehungssituationen - beispielsweise, wenn Kinder 'nicht hören' - nicht so verhalten, wie Kinder es in vergleichbaren Situationen im Elternhaus erwarten können.
Die Kinder interpretieren Lehrerverhalten, das an den Beamtenvorschriften orientiert ist, als Angst, Unfähigkeit o.ä. Sie reagieren mit Unverständnis und können sich bei der Ausprägung ihrer psychischen Stabilität nicht am Lehrer orientieren.

17) Lehrer stehen in Kontakt mit anderen weitläufig zum Schulleben dazugehörigen Personen: Schularzt, Fürsorge, Eltern etc. Über die Art des Kontaktes erfahren die Kinder wenig.
Die Kinder reagieren verunsichert über die Art dieser Kontakte. Sie prüfen und provozieren den Lehrer, um ihr Verhalten entsprechend einrichten zu können. Dies ist ihnen nicht möglich, der Lehrer weicht oft aus.

18) Lehrer haben es im Unterricht und in Pausen fast immer eilig. Die Schüler können nicht in Ruhe mit ihren Lehrern reden. Schüler empfinden sich als abgewiesen, übernehmen die Lehrerhektik und lernen in der Tendenz 'oberflächliche' Beziehungen zum Unterricht und Mitschülern zu pflegen.

Die Aufstellung dieser 18 Thesen aus der Gesamtheit der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit mag verdeutlichen, welche unerkannten Lernprozesse die Schüler

während ihres täglichen Schullebens machen müssen. Solche Lernprozesse spiegeln sich in vielen 'unwichtigen' Alltagsbegebenheiten wider. Sie verhindern die Ausformung einer intakten sozialen Identität der Schüler. Festzuhalten bleibt, daß die Schüler diese Lernprozesse nicht lenken können, sie sind ihnen ohnmächtig unterworfen. Dies bestätigt die Vermutung, daß man richtigerweise von Entwicklungsbehinderungen 'als von Verhaltensstörungen' sprechen muß.
Derartige entwicklungshemmende Lernprozesse bei Schülern sind untrennbar mit der INSTITUTION Schule verbunden.
Daher muß gefordert werden, daß es notwendig ist, sich mit diesen 'Lernprozessen' zu befassen, wenn die Schule ihre gesetzlich festgelegten hohen pädagogischen Ziele mit Inhalt füllen will.

5.2 Die Schule darf nicht länger in moralischen Appellen und peripheren Reformen steckenbleiben

> "Senator Rasch appelliert an alle Lehrer, grundsätzlich ihr Engagement zu verstärken." 253)

Dieser Appell steht zwar nicht im Zusammenhang zu aggressivem Schülerverhalten oder widersprüchlicher Unterrichtswirklichkeit, sondern bezieht sich auf die Problematik der Drogenbekämpfung. Mit diesem Appell ist jedoch aufzuzeigen, wie allgemeine und wohlmeinende Appelle formuliert werden, die die grundlegend in der Struktur dieser Gesellschaft angelegten Probleme vermutlich kaum zu lösen vermögen. Dies gilt sowohl für Probleme der Drogenbekämpfung, als auch für die in dieser Arbeit in Rede stehenden Probleme der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit. Darin vermute ich den Grund dafür, daß der Senator nicht nur Appelle an die Lehrerschaft richtet.
Die dem Senat unterstehenden Schulpsychologen formulieren auch Forderungen.

Aus einer vom Senat herausgegebenen Schrift wurden aus einer Erhebung zum Problem 'Verhaltensschwierige Schüler und Schülerinnen' folgende wesentliche Forderungen abgeleitet:

> "Neben Klein- und sogenannten Therapieklassen für verhaltensschwierige Schüler und Schülerinnen, neben der Herabsetzung der Klassenfrequenzen in der Regelschule, ist vordringlich ein größerer Einfluß beratender Institutionen (Familien- und Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologischer Dienst usw.)

zu fordern, um durch ständige Information über Erziehungsprobleme und durch Beratung, bereits bei beginnenden Verhaltensauffälligkeiten zu versuchen, Fehlhaltungen abzubauen." 254)

In diesen Ausführungen sind drei wesentliche Forderungen enthalten:

1.) Senkung der Klassenfrequenzen allgemein,
2.) Beratung,
3.) Therapieklassen

Solche Forderungen sind nur scheinbar tiefgreifend, sie bewegen sich an der Peripherie der Probleme.

1.) Die Forderung nach Senkung der Klassenfrequenzen kann uns nicht als Neuheit angepriesen werden. Sie stellt seit Jahren eine allgemeine gewerkschaftliche Forderung dar, die Lernbedingungen für alle Schüler verbessern helfen soll. Wir müssen dem Senat darin zustimmen, diese Forderung zu stellen; sie darf jedoch nicht die Funktion haben, das Fehlen spezieller Forderungen in dem Bereich zu verschleiern, in dem das Lernen nachgewiesenermaßen nicht erfolgreich verläuft.

2.) Die Forderung nach Beratungsstellen ist auch grundsätzlich zu akzeptieren. Sie erweckt jedoch fälschlicherweise den Eindruck, als mangele es den Lehrern an Kenntnissen. Dies ist falsch. Lehrer wissen sehr wohl, was mit ihren Schülern los ist, bzw. worin das Leiden der Schüler begründet liegt. Sie haben in der Mehrzahl der Fälle beim Umgang mit den fälschlicherweise sogenannten 'verhaltensgestörten' Schülern ausgezeichnete Vorschläge, wie diesen Schülern geholfen werden könne. Nur - und hier liegt der springende Punkt - es fehlt die Perspektive, kreative Therapievorschläge
- unter den gegenwärtigen Unterrichtsbedingungen
- als Lehrer
- in der Schule umzusetzen.

Es versteht sich von selbst, daß eine umfassende Therapie sich auf das Elternhaus und Familie erstreckt).
Die Lernpsychologie weist nach, wie genau, kontinuierlich und konsequent Lernbedingungen organisiert und durchgeführt werden müssen, wenn über den Mechanismus des Lernens Verhalten geändert werden soll.

In der Lernpsychologie hat man sich unter lernpsychologischem Ansatz mit der Therapie von aggressivem Verhalten befaßt.[255)]
Die erarbeiteten verhaltenstherapeutischen Maßnahmen wurden auf die Bedingungen des Unterrichts angewandt. Für den Lehrer im Unterricht ist es jedoch nur äußerst be-

schränkt möglich, aggressivem Schülerverhalten unter therapeutischen Gesichtspunkten wirksam zu begegnen.

> "Freilich wäre mit einer solchen - therapeutischen - Aufgabe der Lehrer auch weit überfordert: Weder wird er durch seine Ausbildung - unabhängig für welchen Schultyp - entsprechend qualifiziert (und eine solche Qualifikation müßte ein hohes Maß an Selbsterfahrung und Selbstrefelxion einschließen), noch erlaubt es die Struktur unserer Schule mit ihrer hierarchischen Ordnung, ihren Klassenfrequenzen, ihrem Druck zur Erfüllung der Lehrplanpensen ein intensives Eingehen auf den einzelnen Schüler, geschweige denn die ebenfalls nötige kontinuierliche Arbeit mit den Eltern." 256)

Schulpraktiker müssen dieser Kritik uneingeschränkt zustimmen.

Wie gezeigt werden konnte, ist der normale Unterricht bereits so widersprüchlich, daß dort kaum kontinuierlich gelernt werden kann.

Unter diesen Bedingungen Therapie mit Schülern zu betreiben, ist ein Faß ohne Boden.

Da hilft auch keine Beratung. Wenn wir uns die widersprüchliche Unterrichtsrealität vor Augen halten und uns eines hohen Kenntnisstandes der Lehrerschaft vergewissern, so muß die Forderung nach Beratung lediglich wohlmeinend, aber auf keinen Fall den realen Verhältnissen in der Schule angemessen beurteilt und als verschleiernd kritisiert werden.

3.) Die Forderung nach Therapieklassen ist gut. Sie ist jedoch nur solange 'gut', wie keine große Anzahl solcher Klassen besteht. Die enorm hohe Anzahl solcher Klassen - bestünden sie in der Realität - würden sich schnell zum Politikum entwickeln. Je mehr Therapieklassen geschaffen werden, desto deutlicher würde der Umfang gesellschaftlicher Probleme zu Tage treten und politisch diskutiert werden müssen.

Machen wir eine Rechnung.
Es entspricht der im ersten Kapitel geschilderten Erfahrung, daß nach einer Untersuchung[257)] mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ca. 20 % der Schüler ernstzunehmende Verhaltensstörungen aufweisen, während weitere 30 % deutlich verhaltensauffällig sind. In dieser Untersuchung wurde als 'Problemkind' ein Kind bezeichnet, das unter seinen seelischen Störungen leidet, und mit ihnen allein nicht fertig werden kann und durch diese Störungen Schwierigkeiten beim Umgang mit seiner Umwelt hat; ein Kind also, das eigentlich sofort eine psychotherapeutische Behandlung nötig hätte.
Kinder, die ab und zu an ihren Nägeln kauen, nicht stillsitzen können oder lieber spielen als lernen, mögen für manche Eltern und insbesondere Lehrer ein Problem darstellen. Problemkinder nach der Definition der Untersuchung waren sie nicht.

Die Einbeziehung dieser Kinder würde die gefundenen Werte stark erhöhen.

Demzufolge müssen wir davon ausgehen, daß ca. 50 % der Schüler in ihrem Verhalten auffällig sind. Die Erfahrungen von Lehrern bestätigen solche Angaben. Sie beinhalten politischen Sprengstoff.
Man stelle sich nur einmal die Auswirkungen vor, wenn mit der Forderung nach der sachlich angemessenen Menge der Therapieklassen ernst gemacht würde:

Jede zweite Schulklasse wäre keine 'normale' Klasse. Jede zweite Schulklasse müßte eine Therapieklasse sein. Dagegen liefe man Sturm. Ein solches Ergebnis würde der nicht zu übersehenden Progressivität widersprechen, die sich in der schulpolitischen Maßnahme Berlin widerspiegelt, daß z.B. das Sitzenbleiben abgeschafft wurde.

Wir sehen darauf die verzwickte Lage, daß die Forderung nach Therapieklassen nur insofern richtig ist, als sie nicht realisiert ist. Die Erfüllung dieser Forderung würde mehr politische Probleme aufwerfen, als Probleme beheben.
Als ein weiteres Beispiel von Reformen, die reale Probleme so minimal erfassen, daß bei deren Erfüllung von keiner einschneidenden positiven Wirkung gesprochen werden kann, sei auf die Situation des Schulpsychologischen Dienstes von Berlin verwiesen.

> "Ziel der Schulpolitik des Berliner Senats ist es, durch Verbesserung und Reform der Bildungseinrichtungen ein größeres Maß an Chancengleichheit für alle Schüler zu verwirklichen. Diesem Ziel dient auch die Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes." 258)

Im Jahre 1975 kamen auf einen Schulpsychologen 15.000 Schüler.
Es ist kein Geheimnis, zu sagen, daß die Zahl der Schulpsychologen dringend erhöht werden müßte, wenn sich die Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes überhaupt in Ansätzen spürbar niederschlagen sollte.
Dies ist geschehen, die Anzahl der Schulpsychologen ist vergrößert.

Schon 1980 sollen auf einen Schulpsychologen 5.000 Schüler kommen. In jedem Bezirk sollen mehrere Therapeuten (Diplom-Psychologen) eingestellt werden.
An der Einhaltung dieser Vorhaben wird im Senat ernsthaft gearbeitet. Wir müssen uns jedoch fragen, unter welchen Voraussetzungen bereits zum Teil durchgeführte Reformen - wie die Veränderung des Verhältnisses der Schulpsychologen-Schüler-Relation von 1 : 15.000 auf 1 : 5.000 - als wirksam zu betrachten sind, wenn weiterhin folgende Aufgaben zur Lösung anstehen:

"- Das 'Reformprogramm Grundschule'.
- Die Einrichtung von Mittelstufenzentren und
- Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe
werden es erforderlich machen, daß sich der Schulpsychologische Dienst stärker als bisher den Problemen der
- objektivierten Leistungsmessung,
- der Schullaufberatung und
- der Mithilfe bei der Erarbeitung von Förderprogrammen widmet." 259)

Angesichts dieser Fülle von Aufgaben ist unschwer zu erkennen, daß der Anfall dieser Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes aus Reformen resultiert. Danach ist davon auszugehen, daß die 'normale' Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes wie
- Lehrerberatung bei verhaltensauffälligen Kindern,
- Gutachtenanfertigung,
- die Bearbeitung des Legathenieproblems,
- testmäßige Erfassung der Rechtschreibleistungen aller Schüler der 2. Klassen etc.
zu den oben aufgeführten Aufgaben (die durch Reformen bedingt sind) hinzukommt. Man berücksichtige dabei eine Schülerrelation von ernsthafterweise angestrebten 1 : 5.000.

Angesichts dieser Zahlen und Arbeitsanforderungen kann die Frage nicht unter den Tisch fallen, ob die gezeigte Reformfreude in der nicht zu verleugnenden Verbesserung der Schüler-Schulpsychologen-Relation wirklich aufgrund der Erfüllung wichtiger pädagogischer Ziele oder nur aus blanker Notwendigkeit heraus entstanden ist, um den Schulpsychologischen Dienst nicht zusammenbrechen zu lassen, bzw. die sich enorm schnell verbreitenden Risse unseres Schulsystems notdürftig auszubessern.

5.3 Die Schule darf wirkliche, gesellschaftliche Probleme nicht in didaktische umstilisieren.

Bereits Bernfeld hat dieses Problem erkannt und mit treffenden Worten formuliert:

"Der Mörder ruft Polizei und Detektive und läßt sich suchen. Kein Schimmer Verdacht fällt auf ihn, denn er scheint das Übermenschliche zu tun, die schreckliche Tat aufzuklären, und genießt ihre Früchte im Rummel der abgelenkten Spürer. Die Schule ruft die Didaktik zu Hilfe und diese, im Respekt vor ihrer Herrin ... findet nicht, daß diese die Übeltäterin ist." 260)

Didaktik - die Lehre vom Lehren, die Kunst, Unterricht zu halten - ist notwendig.

Lehrer sollen gekonnt ihren Stoff vermitteln, die Kinder sollen durch Unterricht

wirklich gebildet werden: sich zu Zusammenhängen der Wirklichkeit handelnd in Beziehung setzen können. Leicht geraten solche Ziele auf die Ebene von Phrasen. Bildung drückt sich in Jahreszahlen, Oberflächlichkeiten und zusammenhanglosen Sätzen aus.

Die Didaktik vermag Abhilfe zu schaffen.
Dieses positive Moment der Didaktik wird von der Schule ins Gegenteil verkehrt. Nicht die Bedingungen von Unterricht werden ins Auge gefaßt, sondern die Methoden des Unterrichtens werden verfeinert. Sie werden so verfeinert, daß sie beim Lehrer tyrannisierende Auswirkungen annehmen. In der 2. Phase der Lehrerausbildung werden so enorm komplizierte Anforderungen an die Unterrichtsarbeit von Lehrern gestellt, daß Lehrer nicht selten daran zerbrechen.
In dieser Arbeit kann nicht die fällige Kritik der Didaktik geleistet werden. Es muß jedoch davon ausgegangen werden, daß diese notwendige Kritik zwar differenzierte Argumente liefern würde, aber kaum wesentlich andere Ergebnisse bringen wird, als Bernfeld sie treffend formuliert hat: Didaktik lenkt davon ab, sich mit den Ursachen von Problemen zu befassen.

An folgender Argumentation mag dies unterrichtsbezogen deutlich werden.
Die unterrichtlichen Bedingungen werden - nicht nur durch die hohe Anzahl ausländischer Schüler, die oft kaum Lehreranweisungen verstehen können - immer komplizierter. Insbesondere bei Problemen des Lernversagens von Schülern gelangen Lehrer zu dem Schluß, daß viele Probleme nicht durch didaktische Maßnahmen im Unterricht zu lösen sind. Die sich in derartigen Erfahrungen niederschlagenden Sorgen der Lehrer werden vom Senat lediglich bei völlig offenkundigen Problemen wie z.B. dem der Legasthenie akzeptiert. Unerbittlich verweisen die Senatsbeamten auf die didaktischen Kenntnisse des Lehrers, die ihn auch zur Durchführung jedweder Fördermaßnahmen im Unterricht befähigen müßten. Ein Beispiel:

> "Bei unseren Kontakten mit Lehrern und Kolleginnen haben wir die Forderung nach besonders ausgebildeten 'Förderlehrern' gehört.
> Offenbar haben manche Lehrer das Gefühl, selbst nicht angemessen fördern zu können; das trifft sicher auf Lernschwierigkeiten zu, wie z.B. Legasthenie. Es kann jedoch erwartet werden, daß Fördermaßnahmen im allgemeinen von dem Klassenlehrer bzw. Fachlehrer durchgeführt werden." 261)

Der versteckte Zynismus eines solchen Zitats muß verdeutlicht werden. Die Tatsache, daß die Lehrer - lange bevor sie die Forderung nach ausgebildeten Förderlehrern stellten - die Kinder 'gefördert' haben, bleibt einfach unerwähnt. Die Lehrer haben schon immer hart und didaktisch orientiert im Unterricht gearbeitet. Wenn sie trotzdem das Gefühl haben, die Schüler nicht 'angemessen fördern' zu

können, dann muß man die verantwortlich arbeitenden Lehrer in ihrer daraus resultierenden Forderung nach 'Förderlehrern' ernst nehmen.
Die Lehrer wissen, warum sie diese Forderung aufstellen: Die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit verhindert eine angemessene Förderung der Schüler. Diese Seite der Wirklichkeit blendet der Senat aus. Rücksichtslos werden dem Lehrer die unlösbaren Probleme postwendend vor die Füße geworfen. Unter unausgesprochenem Verweis auf die didaktischen Kenntnisse wird immer wieder auf den Regelunterricht Bezug genommen. Der Senat unterschlägt die Argumente der Lehrer, daß sie didaktische Rezepte für folgenden Teufelskreis bereits nicht nur einmal durchprobiert haben: Regelunterricht - Lernschwierigkeiten - als Reaktion: fördernde Maßnahmen - und wieder von vorn.
Nachdem es sich als allgemeine Erfahrung niedergeschlagen hat, daß Lehrer manche hochgesteckten pädagogischen Ziele nicht erreichen konnten, hat sich in der Lehrerschaft die Forderung nach grundlegenderen Fördermaßnahmen und nach 'Förderlehrern' herausgebildet. Diese Erfahrungen wischt der Senat nicht nur einfach vom Tisch und läßt zwischen den Zeilen obendrein den Eindruck entstehen, als sei das Gefühl der Lehrer falsch, daß sie nicht hinreichend zu fördern in der Lage wären, sondern er geht noch einen Schritt weiter, wenn er durchblicken läßt - zugespitzt formuliert -, daß die Lehrer sich gefälligst am Riemen zu reißen hätten.
Bei den Senatsvorschlägen verweist man immer wieder auf den Regelunterricht, an den hohe didaktische Anforderungen gestellt werden. Der Regelunterricht soll - selbstverständlich - auf differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen aufgebaut sein.

> "Fördermaßnahmen sollen in enger Verbindung mit differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen des Regelunterrichts stehen." 262)

Hinter solchen Sätzen verbergen sich folgende Zusammenhänge.
Je größer die Probleme im Unterricht durch
- das Prinzip der Jahrgangsklasse,
- die Lernunlust der Schüler,
- die Erhöhung der Klassenfrequenzen durch Sparmaßnahmen etc.

wurden, desto sorgfältiger wurden in Amtsstuben am grünen Tisch komplizierte didaktische Unterrichtsprinzipien ausgeklügelt.
Wenn die Bedingungen des Unterrichts nicht so sind, daß man als Lehrer im Lernprozeß mit der Klasse gemeinsam im Unterricht fortschreiten kann, dann muß halt differenziert und individualisiert werden.
Das entsprechende didaktische Zauberwort ist das der 'Binnendifferenzierung'. Als

ob nicht jeder Lehrer oft genug schon froh sein kann, wenn alle Kinder zur gleichen Zeit das gleiche tun. Allein dieses Ziel zu erreichen, ist oft sehr schwer, in vielen Klassen fast unmöglich. Wird vom Lehrer trotzdem das - theoretisch richtige - Prinzip der Binnendifferenzierung im Unterricht angewandt, so zeigt sich, daß dies oft mehr neue Disziplinprobleme mit sich bringt, die den bewirkten 'zusätzlichen' Lernerfolg durch die Binnendifferenzierung wieder zunichte machen. Während der Phase der Binnendifferenzierung befreien sich die Schüler aus der Lernmonotonie und brechen aus! Der didaktische Trick, die negativen Auswirkungen der einseitigen Lehrerberieselung abzustellen - Binnendifferenzierung - soll nach Senatsvorstellungen auf jeden Fall den Fördermaßnahmen vorausgehen.

> "Die zusätzlichen Fördermaßnahmen sollen erst dann einsetzen, wenn die Schüler durch gezielte Förderung im Regelunterricht (Binnendifferenzierung) diese Mindestlernziele nicht erreichen konnten." 263)

Zusätzlich wird aus dieser Anforderung die geäußerte Vermutung deutlich, daß die Binnendifferenzierung bereits eine Fördermaßnahme darstellt, wenn die Unterrichtsbedingungen auf solch eine Art und Weise gestaltet sind, daß ein gut durchgeführter 'Regelunterricht' nicht mehr ausreicht, um den Lernerfolg der Schüler zu sichern.

Diese wenigen Gedanken mögen genügen, um aufzuzeigen, wie die Schule die Didaktik ihrer eigentlichen und positiven Daseinsberechtigung beraubt und sie zum Ablenken der durch die Organisation der Schule hervorgerufenen für Lehrer unlösbar widersprüchlichen Unterrichtsrealität umfunktioniert. Didaktik wird unter den Händen der Schulverwaltung zur Droge umgewandelt. Sie soll die Schüler ruhig halten.
Wie in der Psychiatrie Ketten und Knebel durch motorisch und psychisch ruhigstellende Drogen ersetzt wurden - ohne Behebung der wirklichen Ursachen für aggressives Patientenverhalten - so soll die Anwendung der Didaktik in der Schule die Kinder im Unterricht ruhigstellen. Dies gelingt jedoch nicht immer. Die Schüler lassen sich nicht künstlich ruhig stellen.
Es sieht sogar so aus, als machten die Auswirkungen der unlösbar widersprüchlicher Unterrichtsrealität und der Didaktik Maßnahmen wie Binnendifferenzierung und Unterrichtsindividualisierung überhaupt erst nötig. Diese Vermutung bestätigt sich an der geforderten Unterrichtsführung bei einem hohen Prozentsatz von ausländischen Schülern.
Der Unterricht muß für die ausländischen Kinder verständlich sein - fast unabhängig davon, wie gut Deutsch sie sprechen können. Aber nicht nur ausländische Kinder bereiten 'Schwierigkeiten'. Unterricht muß auch die Tatsache berücksichtigen, daß

bestimmte Kinder einen bestimmten Unterrichtsschritt - einen Text zu erlesen - nicht vollziehen können, da sie nicht lesen können. Wegen ihrer Intelligenz, ihrer körperlichen Größe und beispielsweise hervorragenden Leistungen im Fach Mathematik dürfen sie nicht sitzen bleiben. Das ist gut so. Nur zeigen erste gewerkschaftlich zusammengetragene Erfahrungen, daß diese Kinder im dafür vorgesehenen 'Förderprogramm' nicht hinreichend gefördert werden können. Oft fallen gerade Förderstunden zugunsten des Regelunterrichts aus. Für viele Berliner Schüler entwickelt sich diese Situation zur Falle. Obwohl das Sitzenbleiben abgeschafft ist, wiesen sie so erhebliche Rückstände auf, daß sie - trotz angeblicher Förderung - nicht versetzt werden konnten.

> "Von den insgesamt 131 340 Schülern, die im abgelaufenen Schuljahr 1976/77 die öffentlichen Berliner Grund- und Gesamtschulen besuchten, müssen 1551 (1,18 %) die Klasse wiederholen. Im Vorjahr hatten 1 % der Kinder das Klassenziel nicht erreicht." 264)

Aus diesen Folgen werden wiederum Ansprüche an die didaktischen Fähigkeiten der Lehrer gestellt.
Der Unterricht darf für schwache Schüler keine Lernhemmungen aufbauen, muß aber zugleich für starke Schüler Lernanreize bieten: dies in einer Klasse in jeder Stunde. Unterricht soll die Motivation aller Schüler berücksichtigen. Dabei wird so getan, als ließen sich alle Schüler zur gleichen Zeit - 5 Minuten nach Stundenbeginn - zu einem Thema 'motivieren'. Schulräte erwarten das so.
Unterricht muß die altersspezifischen Verhaltensweisen von Kindern berücksichtigen etc.

Diese wenigen Andeutungen didaktischer Prinzipien sollen verdeutlichen, welche vielen Gründe Schulräte dafür nennen, um es nicht auf die realen Unterrichtsbedingungen zurückführen zu müssen, wenn die Lernergebnisse nicht den Vorstellungen der Schulräte entsprechen. Klappt das Lernen nicht, dann hat der Lehrer didaktisch nicht gut entschieden, dann hätte er beispielsweise nicht nur 2, sondern 3 Arbeitsbögen für eine Unterrichtsstunde entwerfen müssen: einen für die schwachen Schüler, den 'normalen' Arbeitsbogen und einen für die Schüler mit schlechten Sprachkenntnissen, der viele Bilder hat, bei dem die Schüler nur bestimmte Dinge ankreuzen müssen. So einfach ist das - für die Fachleute der Schulverwaltung.
Es kann hier nur angedeutet werden, daß die lernhemmenden Unterrichtsbedingungen immer auf didaktische Fehlentscheidungen des Lehrers zurückgeführt werden können. Das geschieht in der Praxis - bei Schulratsbesuchen - oft. Lehrer haben davor Angst. In diesem Punkt ist ihre Abhängigkeit total. Hieraus leitet sich der Hintergrund für die oft gehörte immense Überforderung der Lehreranfänger ab; ein Problem, das

der eingehenden Bearbeitung wert ist.
Dies ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu leisten.
Es wird dem Leser nicht entgangen sein, daß es relativ leicht ist, zu sagen, womit die Schule aufhören sollte.

Zum einen darf sie die wertvolle Funktion Didaktik nicht fremdbestimmen. Sie darf die Didaktik nicht für die Folgen der Organisation der Schule in dieser Gesellschaft verantwortlich machen. Didaktik darf nicht als Schülernarkose umfunktioniert werden.
Zum anderen muß die Schule einschließlich ihrer pädagogischen Theorie den Teufelskreis von institutionellen Widersprüchen erkennen und von daher nicht nur kurze Appelle und periphere Reformen durchführen:

> "Die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft behält das soziale Apriori der Schule als einer gesellschaftlichen Einrichtung im Rücken, sie vermag die Widersprüche des Schulwesens nicht bis zu ihrem institutionellen Kern hin zu verfolgen und verfängt sich infolgedessen in der Alternative von moralischem Appell an die Einzelnen und Vorschlag peripherer organisatorischer Reformen." 265)

Der Schule bleibt auch nicht der Ausweg, einfach zu argumentieren - und in persönlichen Gesprächen in der Ausbildung der Lehrer kann man es immer wieder von Schulräten und anderen 'Ausbildern' hören -: die Kinder seien nun einmal unruhig, aggressiv, unkonzentriert; heute mehr als früher.

Diese Argumentation ist falsch. Mein Arbeitsansatz der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit liefert die Argumente.

> "Wo Kinder sich einer völlig vorgegebenen - noch dazu widersprüchlichen - Ordnung im wesentlichen nur einzufügen haben, entstehen als einzig möglicher Ausdruck ihres Freiheits- und Selbständigkeitsstrebens und ihrer Initiative 'Disziplinschwierigkeiten'. Das ist aber bei Erwachsenen unter solchen Bedingungen nicht anders." 266)

Die gezeigte Deutsch-Lektion war beredter Ausdruck hierfür.

Wollen wir uns nun dem zuwenden, womit die Schule beginnen sollte; was ihr nottut, wenn sie die vorliegenden Probleme ernst nimmt und auf Abhilfe drängt.
Die Schule muß ihre g e s e l l s c h a f t l i c h e Rolle begreifen.

> "Die gesellschaftliche Rolle der Erziehung macht es unmöglich, daß das pädagogische Tun klassendifferent sein kann." 267)

Es wird sofort klar, daß wir hinter die in dieser Arbeit erreichten Positionen zu-

rückfallen, wenn wir ernsthaft erwarten würden, daß die Schule ihre klassenspezifische Rolle in dieser Gesellschaft erst bestimmen müsse.
Die Schule als Institution ist eine Einrichtung des bürgerlichen Klassenstaates. Die Vertreter der Schule wissen das. Was sie vielleicht noch nicht wissen, ist folgendes.
Wer sich der Bestimmung von Schule als Einrichtung des bürgerlichen Klassenstaates kritiklos unterordnet, wird unheilbar von ihren Widersprüchen infiziert. Mit teuren Medikamenten muß er versuchen, sein Siechtum zu verdecken.
Die erarbeiteten grundlegenden Widersprüche werden zur ungeliebten Dauerbegleitung. Eiter und Narben sind die Folgen; eine Lösung der Probleme ist nicht in Sicht:

> "Diese unlösbaren Widersprüche sind für die gegenwärtige bürgerliche Pädagogik und Schulpolitik symptomatisch. Die Ideologen des Monopolkapitalismus sind gezwungen, ihre wahren Ziele und Absichten zu verschleiern, nicht zuletzt, um ... die Illusion aufrechtzuerhalten, in einer 'freiheitlichen Gesellschaft' zu leben." 268)

Die hier angesprochene Verschleierungsstrategie muß näher erklärt werden. Durch ein scheinbar unwesentliches Beispiel muß sie ans Licht gezogen werden.

In der Abfassung von schriftlichen Unterrichtsentwürfen hatte es sich bei Lehrern eingebürgert, die häufige Verwendung des Wortes 'Schüler' durch den Buchstaben 'S' abzukürzen. Mehrere Schüler waren danach 'SS'.

An dieser Frage der Abkürzung für das Wort 'Schüler' in der Mehrzahlform wurde von der Schulbehörde so getan, als sei hieran möglicherweise aufkeimenden faschistischen Tendenzen bei jungen Lehrern energisch die Spitze zu brechen.
Im Rundschreiben Nr. 67, vom Mai 1976, herausgegeben vom Schulaufsichtsbereich Schöneberg I 3, das an die Leiterinnen und Leiter der Grund- und Sonderschulen des Bezirks Schöneberg gerichtet ist, heißt es:

> "Betr.: Unterrichtsentwürfe
> Wir bitten, in Zukunft auf Unterrichtsentwürfen für das Wort Schüler nicht mehr die Abkürzung SS zu verwenden. Es genügt völlig, lediglich den Buchstaben S zu schreiben.
>
> Die Abkürzung SS ist das Symbol für eine nationalsozialistische Organisation, die durch ihre schweren Verbrechen das Ansehen Deutschlands schwer geschädigt hat. Wir sollten dieses Symbol nicht zur Bezeichnung unserer Kinder verwenden, zumal es rechtschreibmäßig und sachlich hierfür keine Gründe gibt." 269)

Dieses Argument mag sicherlich richtig sein. Doch es ist verwunderlich, wenn an solch einem relativ unwesentlichen Punkt direkt dem Faschismus abgeschworen wird, während beispielsweise zu geschichtlichen Fragen wie nationalsozialistische 'Ord-

nung' und Diktatur faschistisches Gedankengut nicht so eindeutig verurteilt wird. Dies mag an einem Beispiel der Äußerungen einer Oberstudienrätin exemplarisch deutlich werden. Sie hatte im Gemeinschaftskunde-Unterricht zum Problem der nur wenige Jahre zurückliegenden Diktatur in Griechenland folgenden Unterrichtsstoff 'gelehrt':

> "Eine starke Hand wurde einmal nötig. Jetzt sind die Straßen wenigstens sauber. Die Leute sind zufriedener als vorher." 270)

Natürlich: wenn es in den Straßen sauber ist, sind die Menschen zufriedener. Die kluge Studienrätin will es aber erreichen, daß sich ihre Schüler nicht nur mit griechischen Verhältnissen beschäftigen. Sie knüpft - didaktisch gut durchdacht - eine Beziehung zur Bundesrepublik. Hier sind die Menschen trotz sauberer Straßen immer noch nicht zufrieden, es fehlt - nach Lehrmeinung der Oberstudienrätin - an der starken Hand:

> "Ohne Demokratie lebten wir besser. Dann hätten wir nicht mehr den Streit der einzelnen Parteien (...) Von Thadden (populärer Anführer der Neofaschisten, U.D.) war der einzige im Wahlkampf, der sachlich und redlich gesprochen hat. Er sieht die Fehler, die in unserem Land gemacht werden (...)" 271)

Der Schulaufsicht in Reinickendorf wurden diese Äußerungen bekannt.
Der Inhalt des zitierten Rundschreibens Nr. 67 könnte uns dazu verleiten, anzunehmen, daß generell die Schulaufsicht in solchen Äußerungen aufkeimender faschistischer Tendenzen einen Grund dafür sieht, Maßnahmen gegen die Oberstudienrätin zu ergreifen. Schulaufsichtsbeamte heben warnend ihren Finger, wenn Lehrer die Mehrzahlform von 'Schüler' mit 'SS' abkürzen. In dem oben angegebenen Beispiel des Gemeinschaftskunde-Unterrichts einer Oberstudienrätin erhob sich kein warnender Finger. Die Schulaufsichtsbehörde sah in der im Unterricht gehaltenen Lobrede auf den Neofaschistenführer v. Thadden keinen Grund, Maßnahmen zu ergreifen. Die Schulaufsicht

> "zeigte sich über diese Äußerungen der Lehrperson zwar 'befremdet', konnte sie 'nicht gutheißen', sah allerdings 'keinerlei Veranlassung zu einem dienstlichen Verfahren'." 272)

Daher ist die Vermutung nicht von der Hand zu weisen, daß der unterstellten Argumentation der Schulaufsicht im Rundschreiben Nr. 67 - die bewußte Abkehr von ehemaligen nationalsozialistischen Symbolen und damit dem Faschismus überhaupt - lediglich ein Alibicharakter zukommt.
Das wird auch daran deutlich, daß noch immer latent faschistoide Tendenzen in unseren Schulbüchern - insbesondere zum Thema 'Kommunismus' - zu finden sind. 273)
Nicht zuletzt aufgrund dieser Zusammenhänge wird deutlich, daß wir uns daher nicht

mit wohlmeinenden Forderungen an die Schule wenden können, sie möge 'einsehen', daß sie mit der nach den Interessen dieser Gesellschaft ausgerichteten Organisation des Schulwesens genau die Widersprüche produziert, die ihrer Theorie - § 1 des Schulgesetzes - zuwider sind.[274] Es ist ja gerade die Bestimmung der Institution Schule, die gesellschaftlichen Anforderungen derjenigen zu erfüllen, die ein fundamentales Interesse daran haben, diese Gesellschaft so zu erhalten, wie sie heute ist.

Die Auswirkungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit müssen uns notgedrungen durch den erdrückenden Beweis von Zahlen als inhaltliche Konsequenz, ja geradezu als 'Maßnahme' erscheinen, um den Anforderungen der sich für den Fortbestand dieser Gesellschaft verantwortlich fühlenden gerecht zu werden. Dieser Tradition sollte die Schule ihren Kampf ansagen. Verbal hat sie das im § 1 des Berliner Schulgesetzes getan. Es müssen aber praktische Konsequenzen folgen.

Womit die Schule aufhören sollte, war leicht zu sagen.
Was aber ist zu tun?

Setzen wir an unserem erarbeiteten grundsätzlichen Widerspruch an.

Der grundlegende Widerspruch der Schule

These:

Die bürgerliche Bildungspolitik in dieser Gesellschaft ist zur Absicherung ihrer ökonomischen Interessen gezwungen, der Arbeiterklasse qualitativ und quantitativ mehr Bildung zukommen zu lassen.
Die Zunahme der Bildung darf jedoch nicht die Auswirkungen erzeugen, daß die Arbeiter ihre ökonomische, gesellschaftliche Lage erkennen und v e r ä n d e r n.

Aber mit der fortschreitenden Entwicklung des Kapitalismus wird der Anspruch nach Bildung der Arbeiterklasse so enorm werden, daß sich der gewaltsam in den Arbeiterköpfen erzeugte Nebel lichtet.

Umwälzende gesellschaftliche Veränderungen durch die Arbeiter werden die Folgen dieses grundlegenden Widerspruchs sein.

> "Ziel des Kampfes des Proletariasts muß daher die größtmögliche Verbesserung und Hebung der Bildung der Volksmassen sein." 275)

Hierin liegt der Ausgangspunkt unserer politischen Forderungen für den Bereich Schule. Von dieser Basis ausgehend müssen wir teilweise mit dem Senat für eine Anhebung der Bildung unserer Schüler kämpfen.
In einer solchen politischen Bestimmung haben Unterrichtsverbesserungen ihre er-

274) Vergl. Abschnitt 2.1

kämpfenswerte Perspektive.

Aus derartigen Überlegungen heraus ist es eine sinnvolle Forderung, beispielsweise eine Schulpsychologen-Schüler-Relation von 1 : 3.000 durchzusetzen. Wir müssen uns daher für kleinere Klassen einsetzen, wir müssen den inhaltlichen Einfluß der Arbeitgeberverbände versuchen abzuwenden, nicht zuletzt müssen wir sehr eng mit dem Senat zusammenarbeiten, wenn es darum geht, die Bedingungen für das Lesen- und Schreibenlernen zu verbessern und vieles andere mehr.

Der hier geführte Argumentationszusammenhang stellt den allgemeinen politischen Ausgangspunkt unserer Überlegungen dar.
Wir müssen jedoch aus dieser Arbeit speziell ableiten, was für die Kinder zu tun sei.

5.4 Überlegungen zur Arbeit in unseren Schulen

Aus der widersprüchlichen Unterrichtsrealität in unseren Schulen müssen 2 wesentliche Konsequenzen abgeleitet werden.
Wie gezeigt werden konnte, sind es
1.) die institutionellen Fesseln,
die das Verhalten der Lehrer nachhaltig beeinflussen und
2.) die mangelnde Bezugnahme auf die soziale Identität der Schüler,
aufgrund derer das Verhalten der Schüler nachhaltig beeinflußt wird.

In unseren Überlegungen für die praktische Arbeit an Schulen müssen wir grundlegend davon ausgehen, daß dem Lehrer die i n s t i t u t i o n e l l e n F e s s e l n abgenommen werden müssen, wenn sein Verhalten in der Schule sinnvoller, pädagogisch motivierter werden soll.
Dies würde es ihm z.B. ermöglichen, die ständige Gängelei und die aufgezwungene Verkindlichung der Schüler abzubauen.

Es würde dem Lehrer somit explizit ermöglicht, die s o z i a l e I d e n t i t ä t der Schüler in den Unterricht einzubauen. Die Lernprozesse der Schüler wären mit Sicherheit viel intensiver und wiesen eine nachhaltigere Wirkung auf, als die üblicherweise ablaufende Lernmonotonie in unseren Schulen. Kognitive wie emotionale Lernprozesse würden entstehen. Sie würden es bedingen, daß die Lebensferne der Schule überwunden werden könnte. Die Schüler lernten dann wirklich mo-

tiviert, nicht über die heute angeblich pädagogisch motivierten 'Taschenspielertricks' und vermeintlich guter didaktischer Planungen vonseiten des Lehrers. Vereinzelte - jetzt schon in der Schule zu machende Erfahrungen - würden sich zur Norm entwickeln. Noch unter den heute vorliegenden Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit in unseren Schulen zeigen sich - wie bereits dargestellt - die positiven Ansätze von Unterricht:
Es zeigt sich:

- Mit welchem Ernst von den Kindern die Problematik des nackt Duschens behandelt wurde. Da bedurfte es keiner didaktischen Motivation, um zu erreichen, daß die Schüler um ihr Thema kämpften, aufmerksam waren und die volle Unterrichtszeit ohne die üblichen Unterrichtsstörungen bewältigten (wenn auch unter der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit mit erzwungener Verspätung von Tagen).

- Mit welchem Eifer und Ernst sich die Kinder bei wirklich notwendigen Arbeiten beispielsweise der Bücherei beteiligten.

- Für manche Kinder - insbesondere den türkischen Schülern - entwickelt sich die Schule zu ihrem Lebensraum, in dem sie Anerkennung bekommen, Erfolge haben und sich wohlfühlen. Sie können es oft kaum abwarten, nach Krankheiten wieder zur Schule gehen zu dürfen.

Auch solche Verhaltensweisen von Kindern sind in der Schule möglich. Die Praktiker kennen sie. Solche Verhaltensweisen sind noch nicht die Regel. Sie müssen zur Regel werden. Darin ist auch den Senatsbeamten zuzustimmen.

An einem Beispiel soll geschildert werden, wie die Schüler selbständige soziale Verantwortung tragen, ohne daß der Lehrer dabei auf das Tafel- oder Blumenamt zurückgreifen muß, das üblicherweise den Lernprozeß der Verantwortung allen Mitschülern gegenüber bewirken soll.

Wer pinkelt noch ins Bett?

Ich hatte vor, mit der Klasse einen Aufenthalt im Schullandheim durchzuführen.

Wenn man sich als Lehrer an die Vorschriften hält, muß man die Eltern und Kinder fragen, wer noch Bettnässer ist. Diese Schüler sind von der Fahrt ins Schullandheim auszuschließen.

In der Praxis zeigt sich jedoch, daß gerade solche Schüler - bei denen sich im Bettnässen psychische Probleme ausdrücken - in den Genuß der völlig andersartigen

und positiven sozialen Erfahrungen im Schullandheim kommen müßten. Es war daher mein Bestreben, diese Schüler nicht von der Fahrt ins Schullandheim auszuschliessen.
Auf einem Elternabend besprach ich das Problem mit den Eltern.
Dabei verwies ich darauf, daß es aufgrund meiner Erfahrungen sinnvoller sei, wenn ich es als Lehrer vorher - jetzt schon - wisse, welche Schüler noch Bettnässer seien, um mich selber auf diese pädagogisch schwierige Problematik einzustellen und nicht von ihr überrascht zu werden. Erfahrungsgemäß seien die anderen Kinder in solchen Fällen oft sehr intolerant, beleidigend, es gäbe Tränen und neue Probleme.
Von den anwesenden Eltern meldeten sich 2 Mütter, bei deren Kindern mit Sicherheit davon auszugehen sei, daß sie einnässen würden. Die Eltern von einem dritten Kind meinten, ihr Kind würde nur manchmal einnässen.

Die Eltern führten das Einnässen sofort erst einmal darauf zurück, daß die Kinder vor dem Zu-Bett-Gehen zuviel trinken würden. Ich erklärte mich bereit, darauf zu achten, machte den Eltern aber zusätzlich indirekt klar, daß es für die Ursachen des Einnässens andere - psychologische - Hintergründe gäbe.

Nachdem die Eltern sich überwunden hatten, offen Probleme ihrer Kinder mit anderen Eltern zu besprechen, berieten wir darüber, was nun weiter im Hinblick auf den Schullandheimaufenthalt zu tun sei.

Wir einigten uns, daß die genannten 3 Kinder nachts Windeln tragen sollten. Zum weiteren pädagogischen Vorgehen meinerseits wurde vereinbart, daß die Eltern den Kindern zur Zeit noch nicht sagen sollten, daß ich als Lehrer bereits die Namen der betreffenden Kinder wüßte. Alle Eltern sollten ihren Kindern lediglich sagen, daß wir auf dem Elternabend über die Problematik des Einnässens gesprochen hätten und daß wir das Problem noch vor der Fahrt ins Schullandheim in der Klasse, im Unterricht klären müßten. Nicht erst im Schullandheim - möglicherweise unter Tränen.
So geschah es auch.
Am nächsten Morgen wurde das Problem in der Klasse behandelt.

"Wir wissen schon, die Eltern haben über das Schullandheim gesprochen", begannen die Schüler.
Dabei fällt auf, daß es die Schüler waren, die den Unterricht inhaltlich begonnen hatten - nicht ich als Lehrer. Sie hatten ein Anliegen. Sie waren aufmerksam und ruhig - wenn auch 'kribbelig'. Ich bestätigte den Schülern, was sie gesagt hatten

und benannte das Problem genauer: die Erfahrung belege, die Matratzen im Schullandheim könnten nicht so oft gereinigt werden, wie es erforderlich wäre, wenn das Problem des Bettnässens nicht vorher bearbeitet würde. Die Namen der Kinder müßten bekannt werden, sie dürften nicht mitfahren, so stehe es in den Vorschriften.
Dies wolle ich aber nicht!!
Ich versuchte dabei, das Problem zu konkretisieren und beabsichtigte, den Schülern Gelegenheit zu geben, den Stellenwert des Bettnässens näher zu bestimmen. Dies sollte den Schülern aber nicht 'als Thema', als 'Unterrichtsvorhaben' deutlich werden. Ich sagte, daß es doch schlecht wäre, wenn z.B. bestimmte Kinder - ich nannte wahllos 6 Namen beliebter Schüler - aufgrund des Bettnässens nicht mit ins Schullandheim dürften. Dies könne schließlich für jeden zutreffen. Ärzte hätten herausgekriegt, daß das Bettnässen mit seelischen Problemen, mit Sorgen oder Krankheit zu tun habe. Die Kinder verdrängten das Problem und meinten, daß in dieser Klasse niemand ins Bett mache. Sie seien schon zu groß. Dies bestätigten viele Kinder.
Ich konfrontierte sie mit meiner 'Erfahrung': es sei davon auszugehen, daß in ausnahmslos jeder 4. Klasse 2 Schüler einnässen würden. Aus diesem Grunde müsse auch in dieser Klasse damit gerechnet werden. Ich gab als Begründungen an, daß es zum Lernstoff von Lehrern gehöre, diese Dinge zu berücksichtigen und nicht auf die falschen - wenn auch ehrlich gemeinten - Selbsteinschätzungen der Schulklassen einzugehen und verwies eindringlich auf die Ursachen: Kummer und zuviel Trinken.
Dies machte die Schüler nachdenklich und sie bestätigten die in Rede stehenden Zusammenhänge mit Beispielen aus ihrer 'lange zurückliegenden' Kindheit und mit Beispielen von Kindern aus ihrem Bekanntenkreis.
Die anfängliche Scheu, über persönlich-intime Fragen k l a s s e n ö f f e n t l i c h zu sprechen, verflog. Abwehrhaltungen der Schüler ließen nach. Ich verwies auf die 'Schuld'frage des Einnässens. Die Kinder stellten fest, daß die Bettnässer keine 'Schuld' hätten.

Dies war für mich der Aufhänger, die für mich vorgeschriebene Maßnahme zu reflektieren, wenn wegen des Einnässens von 2 oder 3 Schülern die Klassengemeinschaft zerstört würde, weil diese Schüler nicht mit ins Schullandheim dürften.
Der Wortführer Ralf fand das ungerecht. Er wurde von mir in seiner Auffassung bestärkt. Ich stellte die Frage, was man denn angesichts dieser Sachlage tun könne. Dabei verwies ich auf negative Erfahrungen aus anderen Klassen, daß manche Kinder ins Bett gemacht hätten und tagsüber so getan hätten, als sei nichts gesche-

hen. Die Schüler hatten große Scham- und Schuldgefühle. Auch andere Folgen blieben nicht aus. Bereits nach wenigen Tagen stank die eingenäßte Matratze so stark, daß der Vorfall 'klassenöffentlich' wurde. Der betreffende Junge heulte. Er wurde gehänselt. Der Schullandheimaufenthalt machte allen keinen Spaß mehr. Die Heimleiterin meckerte mit mir. Ich meckerte mit den Kindern. Das betreffende Kind mußte die Reinigung der Matratze bezahlen. Die Eltern waren verärgert. Das Kind war verstört und wurde von der Klasse ausgemeckert und ausgeschlossen. Es gab Streit und Prügeleien. Dies hätte mich als Lehrer und die gesamte Klasse aggressiv gemacht.

Ich insistierte auf der Frage, was denn für u n s zu tun sei, außer daß man vielleicht abends wenig zu trinken bekäme.
In der Klasse herrschte eine Spannung, da sich die Kinder mit diesem 'Unterrichtsstoff' identifizierten.
Ein Kind schlug vor, die Kinder sollten Windeln umbekommen. Niemand lachte - auch heimlich nicht. Ich ließ alle Kinder zu diesem Vorschlag Stellung nehmen. Ich formulierte Beispiele, wie das geschehen könne und warf ein, daß doch andere Kinder das merken würden und die Kinder mit den Windeln würden ausgelacht. Aus diesem Grunde sei der Vorschlag abzulehnen.
Mit Empörung meinten die Kinder, "das sei doch überhaupt nicht schlimm, Windeln umzuhaben." Die Kinder, die das nötig hätten, seien doch nicht schuld am Einnässen. Kummer könne doch jeder mal haben. Es folgten Beispiele über Kummer und 'Liebesgeschichten' aus der Klasse. Ich bestätigte dies und verwies noch einmal unmittelbar auf das Sozialprestige einiger Kinder:
"Wenn - nur so als Beispiel - Jürgen ins Bett macht und Klaus davon hört, will er Jürgen nicht mehr als Freund haben."
Ich hatte das Problem voll getroffen. Klaus gab es zu. Das fanden zwar alle falsch, aber: die Situation war von einer starken Toleranz geprägt. Es gab keine bösen Worte. Jeder 'lernte'. Die pädagogische Situation wurde immer unmittelbarer und dichter.
Die Kinder setzten sich nun damit auseinander, wie dieser und jener Schüler mit Windeln aussähe. Die Stunde bekam eine offene und richtig aufrichtige Heiterkeit. Tabus wurden gebrochen.

Ich bestätigte diese Stimmung, fand sie gut. Auch ich wurde mit einbezogen. Die Schüler stellten sich vor, daß auch ich eine Windel tragen müsse, da es auch für mich zutreffen könne, daß ich - ohne daß ich es beabsichtige - "vor Kummer" einnässen würde.
Dies bestätigte ich den Schülern, indem ich meinte, daß Einnässen vor Kummer für alle gelte, auch für mich, für alle. Dabei nannte ich verschiedene Namen, auch die

Namen der Schüler, von deren Einnässen ich wußte. Für mich waren keine Angstreaktionen dieser Schüler erkennbar. Jeder Schüler hielt sich tendenziell für betroffen. Ich faßte das Ergebnis des bisherigen Unterrichts zusammen und hinterfragte die Ernsthaftigkeit der Schüler. Ich verwies darauf, daß man auch heimlich einen Schüler auslachen könne, wenn von ihm bekannt würde, daß er mit einer Windel schlafen müsse. Dieses Auslachen sei insbesondere bei Streitigkeiten zu erwarten: Streit käme leicht vor. Ich nannte Namen. Bei dem Gespräch hierüber brachten die Kinder immer mehr eigene Erfahrungen ein. Meinungen änderten sich wirklich. Die Situation wurde immer intimer und wahrhaftiger: für die Schüler war aufgrund ihrer Äußerungen klar, daß jeder eine Beziehung zum Einnässen hat, mancher hat 'früher' einmal eingenäßt. Die Kinder erzählten über sich - und niemand hat bei der Mitteilung des Einnässens negativ reagiert. Diese augenblicklich vorherrschende positive Unterrichtswirklichkeit arbeitete ich heraus. Ich konfrontierte die Schüler mit ihrer ungeheuer wirklich solidarischen Realität. Dieses augenblickliche Unterrichtsverhalten aller bestärkte ich immer wieder. Die Stimmung wurde zunehmend offener und war von einer kaum wiederzuerkennenden Solidarität mit möglichen Einnässern geprägt.
Alle Schüler spürten die Direktheit, die Echtheit des Unterrichts. Sie selbst waren der Unterricht. Es kam auf sie an.
Ein Blick auf die Uhr: Die Stunde war in 15 Minuten zu Ende. Da gab es nur ein 'didaktisches' Ziel:
Diese positive, offene, solidarische und fern der üblichen Störungen ablaufende Stunde wollte ich mir - besser: den Kindern - nicht entgehen lassen, ohne ein krönendes Ziel erreicht zu haben: das Problem der Bettnässer klassenöffentlich - ohne negative Verhaltensweisen der Schüler besprechen zu können.
Ich insistierte auf dem Problem, was unter diesen Bedingungen zu tun sei:
- wir wollten als Klasse geschlossen ins Schullandheim fahren,
- mit 2 oder 3 Bettnässern sei mit Sicherheit zu rechnen,
- jedes Kind könne vom Einnässen betroffen werden,
- die Matratzen des Schullandheimes müßten sauber bleiben,
- negative Reaktionen wie Angst, Schamgefühle, Auslachen und Tränen müßten verhindert werden.

Alle Schüler sollten Windeln umbekommen, wurde vorgeschlagen. Ich bekräftigte den Vorschlag, verwies aber darauf, daß das viel zu teuer sei. Trotzdem sei der Gedanke schon richtig, alle Kinder mit Windeln auszustatten, denn alle Kinder könnten vom Bettnässen betroffen werden.
Die Kinder machten Vorschläge, die sich nicht durchführen ließen: niemand sollte am Abend Getränke zu sich nehmen dürfen etc.

Dafür fanden alle den Vorschlag vernünftig, daß ich Windeln kaufen sollte. "Aber wieviel und für wen?" fragte ich.

Hier entstand eine fruchtbare Pause. Stille. Ansehen. Denken.

Der Wortführer meinte in die Stille: "Am besten, wir sagen's." Mit Absicht interpretierte ich dies falsch und vermehrte mich energisch und laut dagegen, daß ich als Lehrer die Kinder zwingen sollte, etwas zu sagen, worüber andere lachen würden. Das könne niemand von mir verlangen. Dafür sei die Sache des Einnässens viel zu ernst, schimpfte ich den Wortführer Ralf an. In diesem Augenblick setzte ein echter Sturm der Empörung ein, daß ich das immer noch nicht begriffen hätte, es würde schon keiner lachen. Der soeben gemachte Vorschlag wurde von Ralf konkretisiert. Alle Kinder, die in der letzten Zeit einmal eingenäßt hätten, sollten das jetzt freiwillig sagen, dann wisse 'man' es, und das Problem sei erledigt, ich könne dann die Windeln kaufen und wir hätten viel Geld gespart für Süßigkeiten. Ich merkte, die Klasse meinte ihren Anspruch ehrlich. Ich 'ließ es zu', daß Kinder sagen sollten, wer noch einnäßte und wer nicht.
Stille. Ansehen. Schlucken.
Die Kinder wollten, daß jeder nach der Reihe diesbezüglich Stellung nimmt.

Es war spannend.
Ich rief die Kinder auf. Dabei nahm ich die Antworten bestärkend auf, insistierte nicht, bohrte nicht.
Das erste Kind, von dem ich wußte, daß es regelmäßig einnäßt, wurde rot. Das merkten die anderen Kinder sofort. Ich wollte diesem Jungen die Strapaze ersparen und wollte das Problem vertuschend in der Reihe der Befragung weitergehen. Das wollte der Junge nicht! Er rang mit sich. Er wollte antworten, halb redend, halb schluckend und halb stotternd. Sein Verhalten war so ambivalent, daß er sich nicht entscheiden konnte, zu sagen, daß er ein Bettnässer sei oder das Gegenteil zu behaupten oder nichts zu sagen. Er suchte aber seine Chance. Inzwischen hatten die Kinder es längst gemerkt und es akzeptiert, daß der Junge ins Bett macht. Er wurde ermuntert: "Sag es doch, das macht doch gar nichts. Da lacht doch keiner."
Die Befragung schien genausoviel zu meiner Qual zu werden. Daher wollte ich es erneut vermeiden, daß der Junge antwortet: Aber er wollte wieder nicht, die Klasse war gespannt.
Ich hielt mich - teils mit schlechtem Gewissen - völlig zurück. Nun kullerten die ersten Tränen. Schlucken. "Gib es doch zu, es ist doch wirklich nicht so schlimm." Schluchzen. Naseziehen. Wischen. "Sag's doch! Stimmt's?" - Der Junge nickte. Aufatmen. Die Klasse klatschte Beifall. Das Heulen ging jetzt erst richtig los: sichtbar und hörbar für alle - es war ein Heulen vor Erleichterung, vor Freude. Heulen

und Sich-Freuen gingen ineinander über.
Alle Kinder fanden es gut, daß sich dieser Junge überwunden hatte. Sie sagten es ihm und lobten ihn. Der Junge hatte an Prestige gewonnen. Heulend-lachend schluchzte er, daß es 'ganz schön schwer gewesen sei'. Das Eis war gebrochen. Alle Kinder konnten 'frei' reden. Als Ergebnis der Stunde kam heraus, daß 5 Kinder Windeln brauchten. Die Klasse hatte den Vorschlag eines Jungen angenommen, alle 5 Kinder als die 'Pampas-Bande' (Pampas' - eine Firma, die Windeln herstellt) zu bezeichnen. Insbesondere unter der Belustigung der Bettnässer wurde dieser Name angenommen.

Ich bestärkte die Kinder dahingehend, daß sie in dieser Stunde ganz ausgezeichneten 'Unterricht' gemacht hätten, daß sie sehr viel geschafft hätten und daß ich mich auf den Aufenthalt im Schullandheim freuen würde. So lief es dann auch.
2 Kinder näßten regelmäßig ein. 2 andere wollten eine Windel, trugen sie aber 'umsonst'.

Dieses Beispiel von 'Echtheit' im Unterricht läßt sich sicherlich nicht verallgemeinern. Es ist stark individuell gefärbt. Es läßt sich nicht 'nachmachen'.
Es zeigt jedoch, daß im Unterricht in der heutigen Schule Situationen möglich sind, die den Schülern Einsichten ermöglichen, die sonst nur in Pädagogikbüchern stehen.
Als Lehrer kann man diese Art von Unterrichtsdurchführung nicht 'lernen'. In der Lehrerausbildung ist es verpönt, Unterricht zu machen, der mehr intuitiv entsteht und bei dem keine vorher fest formulierten Lernziele schriftlich niedergelegt waren. Lassen Sie es mich zugespitzt formulieren:
Nach den Regeln der 2. Ausbildungsphase war diese Stunde k e i n Unterricht, da nicht mindestens 2 oder 3 überprüfbare, d.h. abfragbare Lernziele fest formuliert waren.

Facit:

Auch unter den gegenwärtigen Bedingungen ist positives Lernen möglich.

Dazu muß der Lehrer die Freiräume, die ihm zur Verfügung stehen, ausnutzen.
Er muß die Ansprüche der Schule nach Bildung für die Interessen der Kinder umkehren und für die politische Durchsetzung nach besserer Bildung eintreten.
Der Lehrer muß mit den Eltern zusammenarbeiten und versuchen, die Eltern in das Geschehen in der Klasse einzubeziehen. Auch wenn dies oft nur äußerst minimal möglich ist.

Noch in den zu überwindenden Verhältnissen der heutigen Schule muß der Lehrer die zukünftigen neuen Verhältnisse erkennen, sie vorsichtig herausheben und pflegen. Dies ist möglich.

5.5 Zusammenfassende Kritik

Es wird vermutlich Ihre Zustimmung als Leser finden, wenn hier allgemein davon ausgegangen wird, daß es in Schulen nicht generell so folgenschwer identitätshemmend zugehen muß, wie es grundlegend in dieser Arbeit entfaltet worden ist. Ein Hinweis hierfür sei erlaubt.

Anläßlich einer Studienreise nach Cuba konnte ich mich augenscheinlich davon überzeugen, daß es in den Schulen Cubas offensichtlich nicht die Arten und insbesondere nicht das bei uns bekannte Ausmaß von Entwicklungshemmungen gibt, die hier nachgewiesenermaßen zu Unrecht als 'Verhaltensstörungen' tituliert werden. Es ist ein richtiges Argument, wenn mit Ihnen Übereinstimmung dahingehend erzielt wird, daß die Schulverhältnisse in einem sozialistischen Land nicht mit denen eines kapitalistischen Landes verglichen werden können.

Wer z.B. gesehen hat,
- wie eigenmotiviert die Schüler in Cuba lernen,
- in welchem Ausmaß Schüler Lernmaterialien und -medien als Kostbarkeiten schonend behandeln,
- in welchem Umfang Lernprozesse auf der Basis des realen gesellschaftlichen Lebens (wie z.B. die Arbeit in Ananas-Plantagen) organisiert sind und von daher den Schülern unmittelbar und gesellschaftlich einsichtig sind und Freude bereiten;
- wie sehr sich das Lehrer- und Schülerverhalten nach dem inhaltlichen Maßstab der gesellschaftlichen Notwendigkeit des Aufbaus des Staates ausrichtet,
- in welchem Umfang sich die Schüler als Lernkollektiv auffassen und sich solidarisch behandeln;

wer dies alles gesehen und miterlebt hat, der muß zwangsläufig dafür plädieren, kapitalistische Schulverhältnisse nicht mit sozialistischen zu vergleichen.

Es kann weder Ziel dieses Abschnitts, noch das Ziel dieser Arbeit sein, die speziellen sozialistischen Verhältnisse Cubas mit denen des Kapitalismus in der BRD

und West-Berlins zu analysieren, ins Verhältnis zu setzen und zu bewerten. Trotzdem ist der notwendig weiterführende Gedankengang damit nicht vom Tisch zu fegen, danach zu fragen, ob die Schulverhältnisse so gestaltet sein müssen, wie es in dieser Arbeit gezeigt werden konnte. Wer sich in unseren Schulen wirklich auskennt, wird sich kaum vorstellen können, daß das Verhalten von Schülern sich grundlegend ändern kann.
So und nicht anders scheinen die Verhältnisse zu liegen.
Vielleicht wird mancher Kollege einräumen, aggressives Schülerverhalten und die widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit seien zu verändern - aber nur unter dem Aufwand, die gesamte Gesellschaft grundlegend umzuwälzen. Dies sei aber heute und morgen nicht möglich. Dies sei zur Zeit nicht machbar. Dem stimme ich zu.
Um eine für diese Gesellschaft realistische Antwort der oben angeschnittenen Frage nach den Schulverhältnissen zu ermöglichen, d.h., ob sie so sein müssen, wie aufgezeigt, müssen Länder mit einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung vergleichsweise herangezogen werden.
Mit diesem skizzierten Vorhaben wird zusätzlich eine generelle Aussage deutlich: Kritik an unserem Schulwesen kann nicht abgehoben von realen historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen geleistet werden etwa dergestalt, daß man auf sozialistische Verhältnisse verweist. Hinzu kommt dabei, daß diese sicherlich bei genauer Analyse nicht kritiklos hingenommen werden können, was jedoch eher eine Angelegenheit der Mitglieder solcher Gesellschaften als on Außenstehenden wäre.

Als Frage formuliert:
Liegen bereits erprobte Ansätze vor, auf die verwiesen werden könnte, wenn beabsichtigt werden soll, die in dieser Abhandlung erfolgte Kritik - und die gesamte Arbeit stellt eine schriftlich entfaltete und formulierte Kritik eines wesentlichen Teils des schulischen Lernens dar - weiterführend zu bearbeiten?

Hierzu eine Antwort zu finden, hieße, diese Frage tendenziell zu bejahen. Unter vergleichbaren gesellschaftlich-historischen Bedingungen liegen bereits erprobte Arbeitsansätze vor, durch die belegt werden kann, daß das Bedingungsgefüge der INSTITUTION Schule als mitverursachendes Moment von Entwicklungsbehinderungen anzusehen und somit aufzuheben ist. Diesbezüglich können wir erfolgte Schulreformen anderer westlicher Länder in Betracht ziehen. In solchen Schulreformen sind bereits wie in dieser Arbeit thematisierte, ähnliche Zielrichtungen formuliert. Insbesondere müssen die Reformen des skandinavischen Schulsystems herangezogen werden, die sich den hier in Rede stehenden Problemen schulischen Lernens angenommen haben.

Anhand von 2 Beispielen soll verdeutlicht werden, wie in der schwedischen Schulreform das Problem der Schüler, die durch 'störendes Verhalten' im Unterricht auffallen, angegangen wurde.

Als konkrete Perspektive der Veränderung sei die Situation der Sonderschulen angeführt, die bei uns als pädagogisches Problem 1. Ranges bekannt ist.

> "Schweden besitzt kein dem der BRD vergleichbares Sonderschulwesen. Sonderschulen gibt es nur für stärker körpergeschädigte, blinde, taube, hirngeschädigte und erheblich schwachsinnige Kinder sowie Schulen an Krankenhäusern und Kinder- oder Erziehungsheimen." 276)

In Schweden ist man sich darüber im klaren, daß man in eine Sonderschule wirklich nur die Kinder einweisen kann, die tatsächlich 'geschädigt' sind und denen entsprechend der Diagnose ihrer Schädigung zu helfen versucht wird.
Im Gegensatz dazu ist es bei uns ein offenes Geheimnis, daß sich an unseren Sonderschulen nicht nur 'geschädigte' Kinder befinden, sondern zu einem hohen Prozentsatz solche Kinder, die eine normale Intelligenz haben, lediglich in ihrem Verhalten in einer Normalklasse nicht mehr tragbar waren.[277] Das Problem der Auffälligkeit des Verhaltens wird bei uns nur von der Grundschule weg auf die Sonderschule verschoben, an der sich die in dieser Arbeit dargestellte widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit um ein Vielfaches potenziert entfaltet.

Zwar kann eingewandt werden, daß ein derartiges 'Abschieben' von Schülern nicht vorkommen könne, da man für normal intelligente aber verhaltensgestörte Schüler entsprechende 'Beobachtungsklassen' eingerichtet habe. Wenn es dennoch normal intelligente, jedoch stark auffällige Schüler an Sonderschulen gäbe, so seien dies bedauerliche Einzelfälle, bei denen sicherlich ein Versagen von den an der Sonderschulüberweisung beteiligten Personen (Lehrer) vorliege.

Ein kleines Rechenexempel vermag eine solche Argumentation zu widerlegen.

Laut Schulentwicklungsplan II des Landes Berlin[278] gibt es z.B. in Schöneberg 16.270 Schüler an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen. Wenn wir uns auf die zitierte Thalmann-Studie beziehen und davon ausgehen, daß mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit 20 % der Schüler ernstzunehmende Verhaltensstörungen aufweisen, so wären das 3.254 Schüler, die aufgrund ihrer 'Verhaltensstörungen' in einer Beobachtungsklasse eine Sonderbetreuung benötigten.
In Schöneberg gibt es 2 Beobachtungsklassen, deren Frequenz aus pädagogisch-thera-

277) Vergl. Abschnitt 4.31

peutischen Gründen den Richtwert von 15 Schülern nicht überschreiten soll.

Allein aus diesem Zahlenmißverhältnis 3.254 : 30 läßt sich ableiten, daß die restlichen 3.224 Schüler irgendwo verbleiben müssen. Sie sitzen in den Normalklassen und in den Sonderschulklassen und werden durch die Bedingungen der widersprüchlichen Unterrichtswirklichkeit immer tiefer in den Teufelskreis ihres Verhaltens hineingestoßen. Wobei formal - unter Hinweis auf die fehlenden Mittel - eh niemand der Verantwortlichen ernstlich bestreiten würde, daß diese Schüler dort am falschen Platz sind.

Die oben aufgestellte Rechnung ist kaum ernstlich zu widerlegen, auch dann nicht, wenn man beispielsweise behaupten würde, es gäbe nur 10 % Schüler mit 'Verhaltensstörungen'.
Als zweites Beispiel einer positiven Veränderung sei auf die schwedischen Schüler verwiesen, die mit unseren erziehungsschwierigen Schülern gleichzusetzen sind, die in den 'Beobachtungsklassen' zusammengefaßt sind. Die schwedischen Schüler kommen in 'Observationsklassen', werden beobachtet und therapiert. Um eine soziale Diskriminierung zu vermeiden, werden pädagogische Sondermaßnahmen zunehmend in 'Kliniken' durchgeführt.

> "Die bisherigen 'Observationsklassen', die unseren Schwererziehbarenklassen vergleichbar sind, werden ebenfalls zunehmend durch 'Observationskliniken' zu ersetzen versucht. In sie werden Schüler je nach Grad ihrer seelischen Schwierigkeiten für eine Woche, einen Monat oder länger zur Beobachtung und Therapie eingewiesen." 279)

In unseren Beobachtungsklassen von einer 'Therapie' zu sprechen, wäre sicherlich übertrieben. Eine Therapie durchzuführen, scheint kaum ernsthaft die Absicht der Senatsverwaltung zu sein, wie es aus den Schwierigkeiten ablesbar ist, für Beobachtungsklassen 'geeignetes' Betreuungspersonal (Lehrer) zu finden, obwohl auch dem Senat die enorm hohe Zahl ausgebildeter aber arbeitsloser Psychologen und Lehrer bekannt sein dürfte.

Allein diese beiden kurz angedeuteten Beispiele als Ergebnisse der schwedischen Schulreform können verdeutlichen, daß Verbesserungen im Schulsystem möglich sind, auf die wir realistischerweise Bezug nehmen können.
Hier in dieser Arbeit kann nur ein Hinweis gegeben werden, wie die in dieser Arbeit deutlich gewordenen schulpraktischen Probleme gelöst werden könnten. Mehr ist nicht möglich.

Dies stellt die Richtung der Kritik dieser Arbeit dar.

Hier zeigt sich das politisch Machbare.

Hier liegen in der Tendenz die Entkräftungsargumente zu den möglichen Gegeneinwänden zu dieser Arbeit: etwa, man könne die Schule nicht so ändern, daß man individuell auf jeden Schüler eingeht oder man könne nicht die Verhältnisse, die Tatsache der 'fehlenden finanziellen Mittel' einfach ignorieren.

Wenn auch hier nur vorsichtig die Richtung skizziert werden konnte, in der gegangen werden muß, wenn man die Schule gerechter, humaner und widerspruchsfreier machen will, so kann dies selbstverständlich nicht heißen, daß man lediglich die schwedischen Verhältnisse kopieren könne und alle Probleme seien gelöst.

Dies wäre aus zweierlei Gründen ein falscher Schluß!

Zum einen können im Rahmen dieses Abschnitts keine grundlegenden Analysen, sondern nur richtungsweisende Gedankensplitter zur schwedischen Schulreform angeführt werden. Als richtungsweisende Anregung ist ihnen allerdings ein Stellenwert nicht abzusprechen. Zum anderen müssen die Potenzen nach Veränderungen enormen Ausmaßes in unserem Schulwesen von den hier beteiligten Personen in unserem Land entfaltet werden.

Dies kann sich nur als umwälzender politischer Prozeß entwickeln.
Nur so werden wir es leisten können, daß Schüler und Lehrer (und Eltern) voneinander lernen und miteinander solidarisch umgehen. Auf diese Art kommen wir aus folgendem Dilemma:

> "Schon lange führt sie (die Schule, U.D.) ein gefährliches Inseldasein, aus dem Schüler mehr und mehr auszubrechen versuchen, in dem sie Tag für Tag fortschreitendem Realitätsverlust ausgesetzt sind.
> Der Widerstand gegen dieses Schulsystem wächst schneller als dessen Aufwendungen." 280)

6.0 Anmerkungen und Literaturhinweise

1.) Holling, E., Bammé, A., Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, Frankfurt, 1976, S. 12

2.) Fürntratt, E., Zwang und Repression im Schulunterricht, Weinheim, Basel, S. 7

3.) Beispielsweise erhielten Lehrer eine Stundenbefreiung, wenn sie an der Pädagogischen Hochschule das 2. Wahlfach Pädagogische Psychologie studiert haben. Dabei führen die Schulbehörden das Argument an, daß Stundenbefreiung nur gewährt werden kann, wenn sich die durch Stundenbefreiung zu erwerbenden Kenntnisse im konkreten Unterricht anwenden lassen.
Durch Beispiele kann jedoch belegt werden, daß dieses Prinzip nicht durchgängig eingehalten wird. Es gibt z.B. Lehrer, die vom Senat zum Studium der Psychologie beurlaubt wurden, nach Abschluß des Studiums jedoch keine Einstellung als Schulpsychologe erhielten.
Daher ist das Bezirksamt Schöneberg ehrlich und argumentiert im Falle der Ablehnung meines Antrages auf Stundenbefreiung keineswegs in der Weise, daß die Ergebnisse dieser Arbeit unterrichtskonkret nicht zu verwenden seien. Das entscheidende Argument im Falle meiner Ablehnung lautet, daß das Abfassen dieser vorliegenden Arbeit mein privates Vergnügen sei und für private Arbeiten könne nunmal keine Stundenbefreiung erteilt werden.

4.) Kuhlmann, H., Klassengemeinschaft, Ober Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte, Berlin, 1975, S. 8

5.) Arbeitsgemeinschaft Hauptschule, Schulerfahrungen - Biografien von Hauptschülern, in: betrifft: erziehung, Nr. 10, Weinheim, Berlin, Basel 1975, S. 37 ff, zitiert nach Speichert, H., Schulangst, Das Eltern-Schüler-Trauma, Ursachen und Auswege, Reinbeck, 1977, S. 57 f

6.) ebenda

7.) Autorenkollektiv, Täglicher Terror ... Bericht über ein Grundschulpraktikum, in: Arbeitsgruppe Kinderschutz, Wolff, R., (Hrsg.), Gewalt gegen Kinder, Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen, Reinbeck, 1975, S. 209

8.) Wolff, R., a.a.O., S. 199 f

9.) ebenda

10.) ebenda

11.) Auf diesen Vorfall wird im Abschnitt 3.12 ausführlich Bezug genommen.

12.) Amtsgericht Gießen, Urteil - 54 Ds 243/72 -, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft, Nr. 12, Essen, 1973, S. 47

13.) Ostermeyer, H., Das Kind im Recht, in: Braunmühl, v., E., u.a., Die Gleichberechtigung des Kindes, Frankfurt, 1976, S. 76 f

14.) Wünsche, K., Strafe, Angst, Vereinzelung oder "da halfen nur noch Prügel" - Anmerkungen zum täglichen Kleinkrieg in der Hauptschule, in: Wolff, R., a.a.O., S. 202

15.) Rosemann, H., Kinder im Schulstreß, Die Krankheit, die Schule heißt, Berlin, 1976, S. 17

16.) Ohne Angabe des Verfassers, Blutiger Schulhof, Ein Bericht über Kinder, die andere Kinder quälen und über gequälte Kinder, denen niemand hilft, in: Bild-Berlin, Hamburg, 4.4.1977, S. 11

17.) ebenda

18.) ebenda

19.) ebenda

20.) Meynersen, K., ZDF Mainz, Sendung Impulse vom 2.5.1977, 20.15 Uhr

21.) Bezirksregierung Rheinhessen-Pfalz, Neustadt, ohne weitere Angaben, Manuskriptabschrift durch das ZDF Mainz, Moderator Klaus Meynersen, Sendung vom 2.5.1977, 20.15 Uhr, Impulse, S. 4

22.) ebenda

23.) ebenda

24.) Zur Frage aggressiven Verhaltens und psychischer Gesundheit bei Lehrern liegt allgemein kaum gesichertes Material vor, daher stellt die Bearbeitung dieser Frage sicherlich ein interessantes und wichtiges Betätigungsfeld dar.

25.) Hentig, H.v., Psychische Gesundheit und Schule, Aus der Sicht eines Pädagogen, in: Nissen, G., Specht, F., (Hrsg.), Psychische Gesundheit und Schule, Arbeitsmittel für Studium und Unterricht, Neuwied, Darmstadt, 1976

26.) ebenda, S. 3

27.) An dieser Stelle darf dabei unberücksichtigt bleiben, ob diese Ratschläge nach den Umständen einer therapeutischen Situation möglicherweise begrüßenswert erscheinen oder nicht.

28.) Bild-Berlin, a.a.O., S. 11

29.) Schulgesetz für Berlin, in der Fassung vom 13. September 1966 (GVBl. S 1485), GVBl. Sb II 2230-1, § 1

30.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin, Neuwied, 1970, A I, S. 1

31.) ebenda
32.) ebenda

33.) ebenda, S. 2

34.) ebenda, S. 3

35.) ebenda, S. 4

36.) ebenda

37.) ebenda, A II, S. 2

38.) ebenda, A I, S. 8

39.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulverfassung, Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin, Pressestelle, Berlin, 1974, § 10, S. 5

40.) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, (Hrsg.), Zur Stellung des Schülers in der Schule, Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25. Mai 1973, Hangelar, S. 7 ff

41.) Bei Prügelszenen mit Schülern hat der aufmerksame Praktiker zu unterscheiden gelernt, ob dabei ein 'Sinn' zu erkennen ist oder nicht. Wenn Schüler sich rangelnd

auf dem Boden wälzen, um ihre Rangfolge in der Gruppe zu klären, muß das nicht negativ gewertet werden. Auch die Schüler tun das nicht. Wenn ein solcher 'Sinn' nicht erkennbar ist, Rangeleien bzw. Prügeleien uneinsichtige Beschädigungswut oder ähnliche Beweggründe erkennen lassen, dann können sie nicht nur als aggressiv verstanden werden, sondern sind hier als destruktiv gekennzeichnet.

42.) Zu diesem Zusammenhang liegen kaum Erklärungsansätze vor. In der 2. Phase der Lehrerausbildung werden solche Fragen nicht als 'diskussionswürdig' zugelassen.

43.) Holling, E., Bammé, A., a.a.O., S. 389

44.) Zitiert nach meinen persönlichen Aufzeichnungen

45.) ebenda

46.) ebenda

47.) ebenda

48.) ebenda

49.) ebenda

50.) ebenda

51.) ebenda

52.) ebenda

53.) ebenda

54.) ebenda

55.) ebenda

56.) Reimer, E., Schafft die Schule ab, Befreiung aus der Lernmaschine, Deutsche Erstausgabe, Reinbeck, 1972, S. 3

57.) Vergl. Tausch, R., Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, 5. gänzl. neugestaltete Auflage, Göttingen, 1970, S. 204 ff

58.) Kuhr, A., Erfahrungen aus einem Verhaltenstrainingskurs mit Lehrern, in: Nissen, G., Specht, F., (Hrsg.), a.a.O., S. 167

59.) Vergl. Belscher, W., u.a., Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart, 1974

60.) Kuhr, A., a.a.O., S. 167

61.) ebenda

62.) Dieser bedeutende und umfangreiche Fragenkomplex der Philosophie kann im folgenden lediglich gestreift werden. Die für das Verständnis dieses Kapitels notwendigen philosophischen Zusammenhänge sollen begründen helfen, welche Überlegungen für einen geeigneten Arbeitsansatz heranzuziehen sind.
Zur eingehenderen Beschäftigung mit dieser Grundfrage der Philosophie verweise ich auf Marx, K., Engels, F., Die deutsche Ideologie, in: Werke, Bd. 3, Berlin 1969

63.) Marx, K., Engels, F., a.a.O., S. 9

64.) ebenda, S. 20

65.) ebenda, S. 19

66.) ebenda, S. 20

67.) ebenda
68.) ebenda

69.) ebenda, S. 26

70.) ebenda, S. 27

71.) ebenda, S. 6

72.) Klaus, G., Buhr, M., Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1, Berlin, 7. Auflage, 1970, S. 243

73.) Vergl. Engels, F., Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft ("Anti-Dühring"), in: Hollitscher, W., (Hrsg.), Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft ("Anti-Dühring"), Frankfurt, 1971, S. 101 ff

74.) Engels, F., Dialektik der Natur, Berlin, 6. verbesserte Auflage, 1971

75.) ebenda, S. 51

76.) Lenin, W.I., Philosophische Hefte, in: Werke, Bd. 38, Berlin, 1970

77.) ebenda, S. 338

78.) ebenda, S. 339

79.) ebenda

80.) Vergl. Bateson, G., u.a., in: Habermas, J., u.a. (Hrsg.) Schizophrenie und Familie, Frankfurt, 1972

81.) Searles, H.F., Das Bestreben, den anderen verrückt zu machen - ein Element in der Ätiologie und Psychotherapie der Schizophrenie, in: Habermas, J., u.a., (Hrsg.), a.a.O., S. 130

82.) Weakland, J.H., 'Double-Bind'-Hypothese und Dreier-Beziehung, in Habermas, J., u.a., (Hrsg.), a.a.O., S. 224

83.) Vinnai, G., Sozialpsychologie der Arbeiterklasse, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, Reinbeck, 1973, S. 27

84.) ebenda, S. 23

85.) Unter Bezug auf diesen Zusammenhang ist die oft diskutierte Frage von autoritärem oder nicht-autoritärem Unterricht inhaltlich lösbar. Notwendige Unterrichtsordnung bzw. notwendiges Durchsetzungsvermögen vonseiten des Lehrers wird oft fälschlicherweise als 'autoritär' angesehen und negativ bewertet.
Ich gehe aber davon aus, daß autoritärer Unterricht u.a. grundlegend daran erkannt werden kann, wie oft dem Schüler das Erkennen und Lösen von Widersprüchen verwehrt wird.
Andersherum ausgedrückt: Es kann auch ein Unterricht autoritär sein, der den Kindern scheinbar Spaß macht, durch den sie aber nicht in die Lage versetzt werden, Widersprüche zu erkennen und zu lösen.

86.) Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 13, a.a.O., S. 631

87.) ebenda

88.) Lenin, W.I., Philosophische Hefte, in: Werke, Bd. 38, Berlin, 1964, S. 160

89.) Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt, Zweite Auflage, 1976, S. 98

90.) Senator für Schulwesen, Stichwort Springstunden, in: GEW im DGB, (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft, Nr. 1, Berlin, 1978, S. 8

91.) Protokoll der Schulsportleitersitzung vom 8.6.1977 in Berlin-Schöneberg, S. 1

92.) Vergl. Ferber, M., Rationalisierungsmöglichkeiten bei der Stadtreinigung, in: Präsidium des deutschen Städtetages, Organ des Verbandes kommunaler Stadt-

reinigungsbetriebe, (Hrsg.), Der Städtetag, Stuttgart, Oktober, 1975, S. 583 ff

93.) Schirpka, H., Dienstleistungen im Kreuzfeuer der Kritik, Sender Freies Berlin, Fernsehen, 7.2.1977, 21.45 Uhr, Berliner Fenster, Angaben nach Reich, C., Berliner Stadtreinigung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit

94.) ebenda

95.) ebenda

96.) Teske, M., Stadtreinigung nimmt Abschied vom Kolonnenbetrieb, Mehr Spaß im Alleingang, in: Der Abend, Berlin, 9.4.1975, Angaben nach Reich, C., Berliner Stadtreinigung, Referat für Öffentlichkeitsarbeit

97.) Vergl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand e.V. (BAGUV), (Hrsg.), pluspunkt, Lehrerinformationen zur Sicherheitserziehung und Unfallverhütung, Heft 3, Wiesbaden, 1977

98.) Gürtler, H., Zum Thema: "Tätlichkeiten", in: BAGUV, (Hrsg.), a.a.O., Heft 4, 1977, S. 12

99.) Hentig, H.v., a.a.O., S. 4

100.) ebenda

101.) Vergl. Amendt, G., (Hrsg.), Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in der Schule? Reinbeck, 1968

102.) Verordnung über das Verbot der körperlichen Züchtigung in den Schulen und Erziehungsstätten Berlins vom 10. Juni 1948 (VOBl. S. 340), GVBl. Sb. II 2230-3, § 1

103.) Vergl. Neill, A.S., Erziehung in Summerhill, Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule, München, 1966

104.) Vergl. Makarenko. A.S., Werke, Berlin, 1969

105.) Amtsgericht Gießen, Urteil - 54 DS 243/72, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft, Nr. 12, a.a.O., S. 47

106.) Wittig, G., (Hrsg.), Aufruf zu einer Protestveranstaltung vom 20.11.1973, Berlin, Flugblatt des Solidaritätsausschuß Dix von Eltern und Lehrern, S. 1

107.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Abteilung Volksbildung, Bezirksstadtrat, Schreiben an die Anwaltskanzlei Prof. Dr. Klaus Finkelnburg, Berlin, vom 17.8.1973, S. 1

108.) ebenda, S. 2 f

109.) ebenda

110.) Seifert, G.W., Flugblatt des Bezirksamtes Schöneberg von Berlin, Schulaufsichtsbereich III, vom 28.8.1973

111.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, a.a.O., S. 3

112.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A I, S. 6

113.) Der Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Kommentierte Mindestanforderungen für den Lernbereich Sachkunde in den Klassen 1 und 2, Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Sachkunde, Berlin, 1974, S. 56 f

114.) Rothe, H., Schreiben vom 8.8.1973 an den Bezirksstadtrat für Volksbildung im Bezirksamt Schöneberg

115.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Abteilung Volksbildung, Antrag auf Einleitung eines Disziplinarverfahrens vom 22.8.1973

116.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Abteilung Volksbildung, Schreiben vom 17.8.1973, S. 4

117.) ebenda

118.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Rechtsamt, Schreiben vom 5.9.1973 an das Verwaltungsgericht Berlin - VG V A 151/73 -, S. 4

119.) Verwaltungsgericht Berlin, Beschluß vom 7.9.1973 - VG VA 151/73 -, S. 6 f

120.) Senator für Schulwesen (Hrsg.), Rundschreiben Nr. 74/1973, Hinweise zur gesetzlich gesicherten Meinungsfreiheit der Beamten, Berlin, 1973, S. 2

121.) Gamm, H.-J., Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München, 1970, S. 103

122.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A I, S. 3

123.) ebenda, S. 2

124.) Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Schreiben vom 17.8.1973, S. 3

125.) Rosemann, H., Kinder im Schulstreß, Die Krankheit, die Schule heißt, Berlin, 1976, S. 114 f

126.) ebenda, S. 116

127.) ebenda, S. 112

128.) Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, Vierte Auflage, 1969, S. 79

129.) Rosemann, H., a.a.O., S. 5

130.) ebenda

131.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., S. 2

132.) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 10, Berlin, 1974, S. 20

133.) Dieser Unterrichtsentwurf ist ein persönliches Dokument insofern, als er eine Stufe meines Werdeganges als Lehrer darstellt.
Ich habe ihn daher für die Einbeziehung in die Überlegungen meiner hier vorliegenden Arbeit nicht erneut überarbeitet.
Möglicherweise ist dieser Unterrichtsentwurf und die dementsprechende Unterrichtsstunde pädagogisch-didaktisch zu kritisieren und zu verbessern. Didaktisch perfekte Unterrichtsentwürfe vorzulegen ist jedoch nicht das Ziel dieses Abschnitts (vergl. dazu z.B. Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.), Reihe: Didaktische Hilfen oder Heimann, P., u.a., Unterricht, Analyse und Planung, Hannover, 1965, S. 48 ff).
Grundsätzlich muß für Nicht-Pädagogen - auch für den noch folgenden Unterrichtsentwurf für eine Deutsch-Stunde - erklärt werden, daß von den Ausbildern in der 2. Phase der Lehrerausbildung dem theoretischen Teil (also: den antropogen Voraussetzungen, der Sachanalyse, den methodischen Konsequenzen etc.) nur sehr wenig Bedeutung beigemessen wird. Er wird oft überhaupt nicht diskutiert, daher können neuere wissenschaftliche Ergebnisse kaum in den theoretischen Teil von Unterrichtsentwürfen und somit in den Unterricht Eingang finden.
Die Ausbilder legen jedoch großen Wert auf den unterrichtspraktischen Teil, d.h. auf den geplanten Stundenverlauf. Hier wird mit größter Genauigkeit beobachtet und notiert. In der nachfolgenden Unterrichtsanalyse wird die Kritik der Verlaufsplanung unversehens zur 'Knute' der Ausbilder. Dies ist das Druckmittel, das Lehrer in der 2. Ausbildung nicht zu Unrecht fürchten.
Trotz der problematischen Theorie von Unterrichtsentwürfen allgemein - und darin wird mir sicherlich jeder Lehrer zustimmen - dokumentiert dieser Unterrichtsentwurf in anschaulicher Weise,

wie Lehrer in der 2. Phase ihrer Ausbildung in Berlin lernen, Unterricht zu planen, ihn aufgrund dieser Planung durchzuführen und Planung und Durchführung anschließend zu analysieren.
Die entsprechende Unterrichtsstunde ist am 29.11.1972 von mir durchgeführt worden. Sie stellt insbesondere auch das objektive Ergebnis eines ungeheuren subjektiven

Kampfes dar, der im Abschnitt 2.11 ausgeführt ist.

134.) Unterrichtsentwurf, Ulrich Dix

135.) Das in Rede stehende Prinzip: Wirklichkeitsagenten in den Unterricht einzuplanen, muß jedoch grundsätzlich auf Senatsebene diskutiert werden.
Derartig individuell durchgeführte realitätsbezogene Auflockerungen des Unterrichts scheitern oft bereits am Schulleiter - wenn man in der Kommunikation zu ihm nicht gerade über 'einen guten Draht' verfügt.

136.) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 10, a.a.O., S. 20

137.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A II, S. 5

138.) ebenda, A I, S. 6

13.) ebenda, S. 7

140.) Zimmer, J., Wie und was zu lernen ist: das Curriculum, in: Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassenschranken, Entwurf einer Schulkooperative, Reinbeck, 1972, S. 18

141.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A II, S. 12

142.) Zimmer, J., a.a.O., S. 19

143.) ebenda

144.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Kommentierte Mindestanforderungen für den Lernbereich in den Klassen 1 und 2, a.a.O., S. 56 f

145.) Bahl, F., u.a., Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule, 3. Schuljahr, Frankfurt, Berlin, München, 5. Auflage, 1975

146.) ebenda, S. 73

147.) ebenda, S. 74

148.) ebenda, S. 75

149.) ebenda

150.) ebenda

151.) ebenda, S. 30

152.) ebenda, S. 23

153.) ebenda, S. 90

154.) ebenda, S. 76

155.) ebenda

156.) Vergl. Anmerkung 133

157.) Rolff, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, in: Furck, C.-L., u.a., (Hrsg.), Gesellschaft und Erziehung, Heidelberg, 7. Auflage, 1974, S. 28 ff

158.) Zur besseren Verständigung für die Leser, die kein pädagogisches Studium gehabt haben:
1.) Die Abkürzung 'S' steht für 'Schüler'.
2.) Die Abkürzung 'L' steht für Lehrer.
3.) Der Text des Gedichtes und der Arbeitsbogen befinden sich am Ende der Unterrichtsvorbereitung.

159.) Unterrichtsentwurf einer Schöneberger Kollegin für eine Unterrichtslektion im Fach Deutsch.

160.) Dahle, W., Deutschunterricht und Arbeitswelt: Modelle Kritischen Lernens, Materialien für Lehrer und Schüler, Reinbeck, 1972, S. 9

161.) Zimmer, J., a.a.O., S. 12

162.) Beck, J., Lernen in der Klassenschule, Untersuchungen für die Praxis, Reinbeck, 1974, S. 147

163.) ebenda

164.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A.V 2, S. 1

165.) Ullmann, D., Aggression und Schule, Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, München, 1974, S. 5

166.) Demant, E., Schulstreß macht die Kinder krank, Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung, Manuskript der Sendung 'Report', Südwestfunk, Stuttgart, 21. Februar 1978, 21.00 Uhr, S. 1

167.) ebenda, S. 2

168.) ebenda, S. 3

169.) Vergl. im Abschnitt 4.31 Lempps Thesen über die Ursachen aggressiven Verhaltens.

170.) Demant, E., a.a.O., S. 3 f

171.) Jackson, P.W., Einübung in eine brüokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer, in: Zinnecker, J., (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim, Basel, 1975, S. 20

172.) Gamm, H.-J., a.a.O., S. 92

173.) Bernfeld, S., a.a.O., S. 21

174.) Ausführungsvorschriften über die Ordnung in der Berliner Schule, vom 1.12.1970, Schul II a U/IIc A 1, ABl. S. 1377, i.d.F. vom 4.12.1974, ABl. S 1542, in: Schulrecht, B I, S. 53

175.) Beck, J., a.a.O., S. 100

176.) Gamm, H.-J., a.a.O., S. 26

177.) Bernfeld, S., a.a.O., S. 27

178.) Günther, K.-H., u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin, Zehnte Auflage, 1971, S. 29

179.) ebenda, S. 35

180.) ebenda, S. 36, zitiert nach Awdijew, W.I., Geschichte des Alten Orients, Berlin, 1953, S. 173

181.) ebenda, S. 49

182.) ebenda, S. 48

183.) ebenda, S. 59

184.) ebenda, S. 139

185.) ebenda

186.) Heppe, H., Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. 3., Gotha, 1858, S. 16 ff, zitiert nach Bundeszentrale für politische Bildung, (Hrsg.), Informationen zur politischen Bildung, 174, Bonn, Dezember 1977, S. 10

187.) Beck, J., a.a.O., S. 15, zitiert nach Meyer, J.B., (Hrsg.), Friedrich des Großen pädagogische Schriften, Langensalza, 1885, S. 170

188.) Günther, K.-H., u.a., a.a.O., S. 139

189.) Büchmann, Geflügelte Worte, Neue Ausgabe, München, Zürich, 1959, S. 127, zitiert nach Burmann, G.W., Kleine Lieder für Jünglinge, 1777

190.) Jaeggi, U., Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, Elemente einer gesamtgesellschaftlichen Analyse, Frankfurt, 1969, 1973, S. 56

191.) Vergl. Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 23, Berlin, 1971

192.) Maier, W., Sozialwissenschaft und politische Bildung, in: Ästhetik und Kommunikation, Nr. 7, 1972, S. 21

193.) Krelle, W., u.a., Überbetriebliche Ertragsbeteiligung der Arbeitnehmer, Bd. I und II, Tübingen, 1968

194.) Vergl. Jaeggi, U., a.a.O., S. 69

195.) Harrer, J., Jung, H., Das ökonomische System in der BRD und der DDR, in: Hartmann, A., u.a., (Hrsg.), BRD - DDR -Vergleich der Gesellschaftssysteme, Köln, 1971, S. 51 f

196.) Gi-secke, H., u.a., a.a.O., S. 68

197.) Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 4, a.a.O., S. 478

198.) Giesecke, H., u.a., a.a.O., S. 68

199.) Beck, J., a.a.O., S. 48

200.) ebenda, S. 49

201.) ebenda

202.) ebenda, S. 48

203.) ebenda, S. 51

204.) Görs, D., Bildungspolitik und gewerkschaftliche Interessenvertretung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 6, Berlin, 1975, S. 27

205.) ebenda, zitiert nach Niffka, E., in: Wirtschaft und Schule ein Gegenwartsproblem, Bad Harzburg, 1965, S. 1888

206.) Industrie- und Handelskammer zu Berlin in einem Brief an den Senator für Schulwesen; betr. Rahmenpläne für Erziehung und Unterricht der Hauptschule, Eingangsstempel 21.3.1968, Eingangszeichen II b OH, S. 2, zitiert nach Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 10, a.a.O., S. 18

207.) ebenda

208.) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, u.a., (Hrsg.), Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens, Ideologie und Wirklichkeit, Köln, 1974

209.) ebenda, S. 25

210.) Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbeck, 1969, S. 136, zitiert nach Marx, K., Ökonomische Schriften, III, Lieber, H.-J., Kautsky, B., (Hrsg.), Darmstadt, 1964, S. 684

211.) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 10, a.a.O., S. 19

212.) ebenda

213.) Radtke, H., Zur Didaktik des wirtschaftskundlichen Unterrichts an der Realschule, in: Schule - Arbeitswelt Nr. 2, Bad Harzburg, 1969

214.) ebenda, S. 20

215.) ebenda

216.) ebenda

217.) Günther, K.-H., u.a., a.a.O., S. 337

218.) ebenda

219.) ebenda, S. 407

220.) ebenda

221.) ebenda

222.) ebenda, S. 409

223.) König, H., Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland, Berlin 1960, S. 279

224.) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, Stuttgart, 1965, S. 36

225.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A I, S. 1

226.) Rosemann, H., a.a.O., S. 139

227.) ebenda

228.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulen für Behinderte, Informationsdienst Schulwesen, Berlin, 1975, S. 1

229.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a.a.O., A I, S. 1

230.) Vergl. Rolff, H.-G., a.a.O., S. 115

231.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulen für Behinderte, a.a.O., S. 3

232.) Nissen, E., Sprecht, F., (Hrsg.), a.a.O., s. V.

233.) Rosemann, H., a.a.O., S. 175

234.) Lempp, R. Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Die Bedeutung eines frühkindlichen exogenen Psychosyndroms für die Entstehung kindlicher Neurosen und milieureaktiver Verhaltensstörungen, Bern, Stuttgart, Wien, 2. Auflage, 1970, S. 61

235.) ebenda, S. 47

236.) Auch in diesem Falle hat der Praktiker zu unterscheiden gelernt, welche 'Kurzschlußreaktionen' zum normalen Verhalten und Erleben von Schülern im Schulalltag gehören und welche Anlaß zur Sorge einer möglichen seelischen Fehlentwicklung geben.
Vergl. einen ähnlichen Erfahrungshintergrund bei der Entscheidung, wie Lehrer Prügelsituationen beurteilen. Siehe Abschnitt 2.2. Anmerkung 41.

237.) ebenda, S. 63

238.) ebenda, S. 35

239.) ebenda

240.) Vergl. Enke, W., Mehrdimensionale Diagnostik erziehungsschwieriger Kinder, Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie 5, 260 (1955), Zitiert nach Lempp, a.a.O., S. 153

241.) Vergl. Kucera, O., Reserpintherapie bei Kindern mit Verhaltensstörungen auf enzephalopathischer Basis, Acta Pedopsychiater. XIV, 75 (1957), zitiert nach Lempp, a.a.O., S. 156

242.) Lempp, a.a.O., S. 91

243.) Steindl, A., Alternative Forderung: Abschaffung der Sonderschulen, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Landesverband Berlin, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung Nr. 12, Berlin 1977, S. 11

244.) Als Beispiel sei auf die LRS-Problematik verwiesen. Es wird den Lehrern intern nahegelegt, eine LRS-Therapie außerhalb der Schule - beispielsweise im Legasthenie-Zentrum e.V. - nicht einzuleiten.

245.) Opreë, E., Schulrecht und Lehrerrecht, Auswahl und Zusammenstellung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berlin, 1974, S. 46

246.) ebenda

247.) Fürntratt, E., a.a.O., S. 11

248.) Müller, M., Erhebung zum Problem 'Verhaltensschwierige Schüler und Schulerinnen', Schulpsychologische Beratungsstelle Spandau, in: Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes mit Beiträgen von Göing, F., u.a., Informationsdienst Schulwesen, 2/73, Berlin, 1973, S. 33 f

249.) Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, Basel, 1974, letzte Umschlagseite

250.) Fürstenau, P., Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Pädagogisches Zentrum, (Hrsg.), Veröffentlichungen, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Bd. 10, Zur Theorie der Schule, Weinheim, Basel, 2. Auflage, 1975, S. 72 ff

251.) Zehrfeld, K., Zinnecker, J., Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde, in: Zinnecker, J., (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim, Basel, 1975, S. 72 ff

252.) Fürstenau, P., a.a.O., S. 22

253.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Die Schule, Nachrichtenblatt für Eltern, Lehrer und Schüler, Nr. 7, Berlin, 1977, S. 6

254.) Müller, M., a.a.O., S. 34

255.) Schmidt-Mummendey, A., Schmidt, H.D., u.a., Aggressives Verhalten, Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung, München, 1971

256.) Fürntratt, E., a.a.O., S. 90

257.) Flad-Schnorrenberg, B., Zwanzig Prozent Problemkinder, in: FAZ vom 12.9.1973, Nr. 212, S. 29, zitiert nach Thalmann, H.-C., Pädagogische Hochschule Reutlingen in einem Forschungsprojekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft; siehe auch Rosemann, H., a.a.O., S. 7 f

258.) Göing, F., Der Schulpsychologische Dienst, in: Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes mit Beiträgen von Göing, F., u.a., a.a.O., S. 2

259.) ebenda, S. 3

260.) Bernfeld, S., a.a.O., S. 26

261.) Der Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Vorschlag für eine kooperative Organisation des Unterrichts in den Klassen 1 und 2, Beiträge zur Entwicklung von Fördermodellen in der Grundschule, Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Fördermodelle, Berlin, ohne weitere Angaben, S. 2

262.) Der Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Beispiel eines Gesamtstundenplanes einer dreizügigen Grundschule auf der Grundlage verschiedener Organisationsformen von Fördermaßnahmen, Beiträge zur Entwicklung von Fördermodellen in der Grundschule, Teil II, Arbeitsgruppe Fördermodelle, Berlin, 1975, S. 3

263.) ebenda

264.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Die Schule, a.a.O., S. 8

265.) Fürstenau, P., a.a.O., S. 22

266.) ebenda, S. 23

267.) Günther, K.-H., u.a., a.a.O., S. 335

268.) ebenda, S. 672 f

269.) Seifert, G.-W., Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Abteilung Volksbildung, Schulaufsichtsbereich III, Rundschreiben Nr. 67, vom 17.5.1976

270.) Lehmann, L., Klagen über Lehrer F. und andere Schulbeispiele von autoritärer Tradition, Frankfurt, 1971, S. 15, zitiert nach, Der Tagesspiegel, Berlin, vom 7. und 13.2.1970

271.) ebenda, S. 16

272.) ebenda

273.) Vergl. Roloff, E.-A., Bigott, B., Faschistische Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung, in: betrifft erziehung, Heft 3, 1970, S. 20 ff, Heft 4, S. 18 ff

274.) Vergl. Abschnitt 2.1

275.) Günther, K.-H., u.a., a.a.O., S. 339

276.) Iben, G., Spezialklassen (-kliniken), in: Bögli, W., u.a., Beiträge zur schwedischen Schulreform, Marburger Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft, Berichte, Heft 4, Weinheim, Berlin 1968, S. 105

277.) Vergl. Abschnitt 4.31

278.) Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin 1973-1977, Berlin, 1973

279.) ebenda, S. 107

280.) Rosemann, H., a.a.O., S. 192

7.0 Literaturverzeichnis

Adler, A., Individualpsychologie in der Schule, Vorlesungen für Lehrer und Erzieher, Frankfurt, 1975

Adorno, Th., Prismen, Kulturkritik und Gesellschaft, Frankfurt, Erstauflage, 1955

Aebli, H., Psychologische Didaktik, Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget, Stuttgart, 3. Auflage, 1968

Altvater, E., Huisken, F., (Hrsg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen, 1971

Amendt, G., (Hrsg.), Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? Reinbeck, 1968

Amtsgericht Gießen, Urteil - 54 DS 243/72 -, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft Nr. 12, Essen, 1973

Arbeitsgemeinschaft Hauptschule, Schulerfahrungen - Biografien von Hauptschülern, in: betrifft: erziehung, Nr. 10, Weinheim, Berlin, Basel, 1975

Ausführungsvorschriften über die Ordnung in der Berliner Schule. vom 1.12.1970, Schul IIaU/IIcA 1, Abl. S. 1377, i.d.F. vom 4.12.1974, Abl. S. 1542, B I

Autorenkollektiv, Täglicher Terror ... Bericht über ein Grundschulpraktikum, in: Arbeitsgruppe Kinderschutz, Wolff, R., (Hrsg.), Gewalt gegen Kinder, Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen, Reinbeck, 1975

Backman, C.W., Secord, P.F., Sozialpsychologie der Schule, Weinheim und Basel, 1972

Bahl, F., u.a., Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule, 3. Schuljahr, Frankfurt, Berlin, München, 5. Auflage, 1975

Beateson, G., u.a., in: Habermas, J., u.a. (Hrsg.), Schizophrenie und Familie, Frankfurt, 1972

Beck, J., Lernen in der Klassenschule, Untersuchungen für die Praxis, Reinbeck, 197

Belscher, W., u.a., Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stutgart, 1974

Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt, Zweite Auflage, 1976

Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Abteilung Volksbildung, Bezirksstadtrat, Schreiben vom 17.8.1973 an die Anwaltskanzlei Prof. Dr. Klaus Finkelburg

Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Antrag auf Einleitung eines Disziplinarverfah-

ren vom 22.8.1973

Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Rechtsamt, Schreiben vom 5.9.1973 an das Verwaltungsgericht Berlin - VG V A 151/73 -

Bezirksregierung Rheinhessen-Pfalz, Neustadt, ohne weitere Angaben

Bild-Berlin, Hamburg, 4.4.1977, Blutiger Schulhof, Ein Bericht über Kinder, die andere Kinder quälen und über gequälte Kinder, denen niemand hilft

Braunmühl, E.v., u.a., Die Gleichberechtigung des Kindes, Frankfurt, 1976

Brenner, H., (Hrsg.), Parteilichkeit im Grundschulunterricht, Berlin, Heft 38, 15. Jahrgang, April 1972

Bruder, K.-H., u.a., Kritik der Pädagogischen Psychologie, Falsche Theorien einer falschen Praxis, Reinbeck, 1976

Bundesarbeitsgemeinschaft der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand e.V. (BAGUV), (Hrsg.), pluspunkt, Lehrerinformationen zur Sicherheitserziehung und Unfallverhütung, Heft 3, Wiesbaden, 1977

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a., (Hrsg.), Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens, Ideologie und Wirklichkeit, Köln, 1974

Bundeszentrale für politische Bildung, (Hrsg.), Informationen zur politischen Bildung, 174, Bonn, Dezember 1977

Büchmann, Geflügelte Worte, Neue Ausgabe, München, Zürich, 1959

Castner, Th., Schüler im Autoritätskonflikt, Darmstadt, 1969

Charlton, M., u.a., Innovation im Schulalltag, Arbeitsbuch für Lehrende und Lernende, Reinbeck, Erstausgabe, 1975

Combe, A., Kritik der Lehrerrolle, Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, München, 1971

Dahle, W., Deutschunterricht und Arbeitswelt: Modelle kritischen Lernens, Materialien für Lehrer und Schüler, Reinbeck, Erstausgabe, 1975

Demant, E., Schulstreß macht die Kinder krank, Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung, Manuskript der Sendung 'Report', Südwestfunk, Stuttgart, 21.2.1978, 21.00 Uhr

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, Stuttgart, 1965

Dieckmann, J., Lorenz, P., Spezialisierung im Lehrerberuf, Heidelberg, 1968

Diedrich, K., Leitung und Verwaltung einer Schule, Neuwied, Berlin, 1971

Dix, U., Sport und Sexualität, Eine Kritik der Sport-Sexualpädagogik aus psychoanalytischer Sicht, Frankfurt, 1972

Dix, U., Der Sport und die Darstellung seiner Probleme in der Literatur - leider ohne Mumm und Tiefgang, in: Stegemann, W., (Hrsg.), standorte, Gelsenkirchener Zeitschrift für Literatur und Kunst, Nr. 2, Gelsenkirchen-Buer, 1977

Dix, U., 'Doof bleibt doof' - Ein Lehrstück aus der Schulwirklichkeit, in: Grips, Theater für Kinder, (Hrsg.), Doof bleibt doof, Ein Fest für Papadakis, Materialien, Starnberg, 1974

Ellwein, Th., Was geschieht in der Volksschule? Berlin, Bielefeld, 1960

Engels, F., Dialektik der Natur, Berlin, 6. verbesserte Auflage, 1971

Engels, F., Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring), in: Hollitscher, W., (Hrsg.), Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring), Frankfurt, 1971

Enke, W., Mehrdimensionale Diagnostik erziehungsschwieriger Kinder, Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie 5, 260 (1955)

Erlebach, E., u.a., Psychologie für Lehrer und Erzieher, Berlin, 1971

Fachgruppe Gymnasien der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, (Hrsg.), Gesellschaft und Schule, Heft 3/4, Essen, 1972

Faulstich-Wieland, H., u.a., Sozialisation, Soziologie und Psychologie der Erziehung, Sammelband, Berlin, 1974

Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, Basel, 1974

Fend, H., Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, Basel, 1969

Ferber, M., Rationalisierungsmöglichkeiten bei der Stadtreinigung, in: Präsidium des deutschen Städtetages, Organ des Verbandes kommunaler Stadtreinigungsbetriebe, (Hrsg.), Der Städtetag, Stuttgart, Oktober, 1975

Flad-Schnorrenberg, B., Zwanzig Prozent Problemkinder, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, vom 12.9.1973

Fritz, J., Gruppendynamik und Jugendarbeit, München, 1973

Fromm, E., Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart, 2. Auflage, 1974

Furck, C.-L., (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Weinheim, Basel, 1972

Fürntratt, E., Zwang und Repression im Schulunterricht, Weinheim, Basel, 1977

Fürstenau, P., Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Furck, C.L., Zur Theorie der Schule, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Weinheim, Basel, 1972

Gagnē, R.M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Beiträge zu einer neuen Didaktik, Hannover, 1969

Gamm, H.-J., Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München, 1970

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 10, Berlin, 1974

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft, Nr. 12, Essen, 1973

Giesecke, H., u.a., Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik, Eine Sozialkunde, Frankfurt, 1976

Gottschalch, W., u.a., Sozialisationsforschung, Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt, 1971

Göing, F., Der Schulpsychologische Dienst in Berlin, in: Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes mit Beiträgen von Göing, F., u.a., Informationsdienst des Senators für Schulwesen, Berlin, 1973

Görs, D., Bildungspolitik und gewerkschaftliche Interessenvertretung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung, Nr. 6, Berlin, 1975

Göttinger Kollektiv, Lehrerausbildung durch Projektstudium, Erfahrungsberichte von Lehrenden und Lernenden, Reinbeck, 1973

Grell, J., Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim, Basel, 1974

Gürtler, H., Zum Thema: "Tätlichkeiten", in: BAGUV, (Hrsg.), a.a.O., Heft 4

Habermas, J., Thesen zur Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, ohne weitere Angaben

Haensch, D., Repressive Familienpolitik, Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, Reinbeck, 1969

Hagemann-White, V., Wolff, R., Lebensumstände und Erziehung, Grundfragen der Sozialisationsforschung, Frankfurt, 1975

Harrer, J., Jung, H., Das ökonomische System in der BRD und der DDR, in: Hartmann, A., u.a., BRD - DDR, Vergleich der Gesellschaftssysteme, Köln, 1971

Hartmann, H., (Hrsg.), Emanzipation im Sport, Ein Reader zu Problemen des Schulsports, Gießen/Lollar, 1975

Heimann, P., u.a., Unterricht, Analyse und Planung, Hannover, 1965

Hentig, H.v., Der Beruf des Lehrers, in: Die Sammlung, Göttingen, 1963

Hentig, H.v., Psychische Gesundheit und Schule, Aus der Sicht eines Pädagogen, in: Nissen, E., Specht, F., (Hrsg.), Psychische Gesundheit und Schule, Arbeitsmittel für Studium und Unterricht, Neuwied, Darmstadt, 1976

Heppe, H., Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. 3, Gotha, 1858

Hiebsch, H., Vorweg, M., Einführung in die marxistische Sozialpsychologie, Berlin, 1971

Hofer, M., Weinert, F.E., (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Lernen und Instruktion, Funk-Kolleg Grundlagentexte, Frankfurt, 1973

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbeck, 1969

Holling, E., Bammé, A., Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase der Ausbildung, Frankfurt, 1976

Hollitscher, W., (Hrsg.), Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring), Frankfurt, 1971

Hollstein, W., Meinhold, M., (Hrsg.), Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt, 1973

Holzkamp, K., Kritische Psychologie, Vorbereitende Arbeiten, Frankfurt, 1972

Horkheimer, M., Verwaltete Welt?, Ein Gespräch, Zürich, 1970

Horn, K., Dressur oder Erziehung, Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion, Frankfurt, 1967

Iben, G., Spezialkliniken (-klassen), in: Bögli, W., u.a., Beiträge zur schwedischen Schulreform, Marburger Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft, Berichte, Heft 4, Weinheim, Berlin, 1968

Industrie- und Handelskammer zu Berlin, Brief an den Senator für Schulwesen, betr. Rahmenpläne für Erziehung und Unterricht der Hauptschule, 21.3.1968, Eingangszeichen IIb OH

Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassenschranken, Entwurf einer Schulkooperative, Reinbeck, 1972

Jackson, P.W., Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer, in: Zinnecker, J., (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim, Basel, 1975

Jaeggi, U., Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, Elemente einer gesamtgesellschaftlicher Analyse, Frankfurt, 1969, 1973

Jochimsen, L., Hinterhöfe der Nation, Die deutsche Schulmisere, Reinbeck, 1971

Kaiser, F.-J., Arbeitslehre, Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, Bad Heilbrunn, 1969

Keilhacker, M., Der ideale Lehrer nach Auffassung der Schüler, Freiburg, 1932

Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen, 1967

Klaus, G., Buhr, M., Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1, Berlin, 7. Auflage, 1970

Kob, J., Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart, 1963

Kochan, B., (Hrsg.), Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Ein Reader, Kronberg, 1974

König, H., Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland, Berlin, 1960

Kraft, P., Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin, 1974

Krelle, W., u.a., Überbetriebliche Ertragsbeteiligung der Arbeitnehmer, Bd. I und II, Tübingen, 1968

Kucera, O., Reserpintherapie bei Kindern mit Verhaltensstörungen auf enzephalopatischer Basis, Acta Pedophsychiatr. XIV, 75, (1957)

Kuhlmann, C., Lernen und Verwalten, Stuttgart, 1972

Kuhlmann, H., Klassengemeinschaft, Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte, Berlin, 1975

Kuhr, A., Erfahrungen aus einem Verhaltenskurs mit Lehrern, in: Nissen, E., Specht, F., (Hrsg.), Psychische Gesundheit und Schule, Arbeitsmittel für Studium und Unterricht, Neuwied und Darmstadt, 1976

Lange-Garritsen, H., Strukturkonflikte des Lehrerberufes, Düsseldorf, 1972

Lehmann, L., Klagen über Lehrer F. und andere Schulbeispiele von autoritärer Tradition, Frankfurt, 1971

Lempp, R., Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Die Bedeutung eines frühkindlichen exogenen Psychosyndroms für die Entstehung kindlicher Neurosen und milieuaktiver Verhaltensstörungen, Bern, Stuttgart, Wien, Zweite Auflage, 1970

Lengart, R., Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse, Berlin, Neuwied, 1969

Lenin, W.I., Philosophische Hefte, in: Werke, Bd. 38, Berlin, 1970

Maier, W., Sozialwissenschaft und politische Bildung, in: Ästhetik und Kommunikation, Nr. 7, 1972

Makarenko, A.S., Werke, Berlin, 1969

Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 3, Berlin, 1969

Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 4, Berlin, 1969

Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 13, Berlin,1969

Marx, K., Engels, F., Werke, Bd. 23, Berlin,1971

Meves, Ch., Verhaltensstörungen bei Kindern, München, 1971

Meynersen, K., ZDF Mainz, Sendung Impulse vom 2.5.1977, 20.15 Uhr

Müller, L., Vorstellungen vom Lehrerberuf, Frankfurt, 1968

Müller, M., Erhebung zum Problem 'Verhaltensschwierige Schüler und Schülerinnen', in: Der Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes mit Beiträgen von Göing, F., u.a., Informationsdienst Schulwesen, Berlin, 2/73

Müller, W., Die Stellung des Schülers an unseren Schulen, in: Furck, C.-L., (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim, Basel, 1972

Neill, A.S., Erziehung in Summerhill, Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule, München, 1966

Newe, H., Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule, Kiel, 1961

Nissen, E., Specht, F., (Hrsg.), Psychische Gesundheit und Schule, Arbeitsmittel für Studium und Unterricht, Neuwied, Darmstadt, 1976

Nolte, H., Staeuble, I., Zur Kritik der Sozialpsychologie, München, 1972

Nyssen, F., Schule im Kapitalismus, Köln, 1969

Oerter, R., Weber, (Hrsg.), Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth, 1975

Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1969

Opreß, E., Schulrecht und Lehrerrecht, Auswahl und Zusammenstellung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Berlin, 1974

Ortmann, H., Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München, 1971

Ostermeyer, H., Das Kind im Recht, in: Braunmühl, v.E., u.a., Die Gleichberechtigung des Kindes, Frankfurt, 1976

Parreren, C.F.v., Lernen in der Schule, Weinheim, Basel, 4. Auflage, 1972

Picht, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg, 1964

Posch, P., Der Lehrermangel, Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung, Weinheim, Berlin, 1967

Präsidium des deutschen Städtetages, Organ des Verbandes kommunaler Stadtreinigungsbetriebe, (Hrsg.), Der Städtetag, Stuttgart, Oktober, 1975

Protokoll der Schulsportleitersitzung des Bezirks Schöneberg von Berlin am 8.6.1977

Radtke, H., Zur Didaktik des wirtschaftskundlichen Unterrichts an der Realschule, in: Schule - Arbeitswelt Nr. 2, Bad Harzburg, 1969

Rechtsamt Schöneberg von Berlin, Schreiben vom 5.9.1973 an das Verwaltungsgericht Berlin - VG V A 151/73

Reimer, E., Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine, Reinbeck, 1972

Rolff, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, in: Furck, C.-L., u.a., (Hrsg.), Gesellschaft und Erziehung, Heidelberg, 7. Auflage, 1974

Roloff, E.-A., Bigott, B., Faschistische Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung, in: betrifft: erziehung, Hefte 3 und 4, Weinheim, Basel, 1970

Rosemann, H., Kinder im Schulstreß, Die Krankheit, die Schule heißt, Berlin, 1976

Roth, J., Armut in der Bundesrepublik, Über psychische und materielle Verelendung, Frankfurt, 1974

Rothe, H., Schreiben vom 8.8.1973 an den Bezirksstadtrat für Volksbildung im Bezirksamt Schöneberg von Berlin

Röhrs, H., Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Ratingen, 1965

Rumpf, H., 40 Schultage, Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig, 1966

Rumpf, H., Die administrative Zerstörung der Schule, Essen, 1967

Schirpka, H., Dienstleistungen im Kreuzfeuer der Kritik, Sender Freies Berlin, Fernsehen, Berliner Fenster, vom 7.2.1977, 21.45 Uhr

Schmidt, M., Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs, in: Sozialistischer Lehrerbund, (Hrsg.), Reihe Roter Pauker, Heft 5, Offenbach, ohne Jahresangabe

Schmidt-Mummendey, A., Schmidt, H.D., u.a., Aggressives Verhalten, Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung, München, 1971

Schuh, E., Der Volksschullehrer, Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin, Hannover, Darmstadt, 1962

Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 13. September 1966 (GVBl. S. 1485) - GVBl. Sb. II 2230-1-, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, (Hrsg.), Schulgesetz für Berlin und andere schulrechtliche Vorschriften, Berlin, 1971

Schusser, G., Lehrererwartungen, München, 1972

Searles, H.F., Das Bestreben, den anderen verrückt zu machen - ein Element in der Ätiologie und Psychotherapie der Schizophrenie, in: Habermas, J., u.a., (Hrsg.), Schizophrenie und Familie, Frankfurt, 1972

Seifert, G.-W., Rundschreiben Nr. 67, Bezirksamt Schöneberg von Berlin, Schulaufsichtsbereich I 3 a vom 17.5.1976

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Beispiel eines Gesamtstundenplanes einer dreizügigen Grundschule auf der Grundlage verschiedener Organisationsformen von Fördermaßnahmen, Beiträge zur Entwicklung von Fördermodellen in der Grundschule (Teil II), Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Fördermodelle, Berlin, Oktober 1975

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Die Schule, Nachrichtenblatt für Eltern, Lehrer und Schüler, Nr. 7, Berlin, September 1977

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Kommentierte Mindestanforderungen für den Lernbereich Sachkunde in den Klassen 1 und 2, Zum Rahmenplan B II 1, Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Sachkunde, Berlin, Dezember, 1974

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin, Neuwied, 1970

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Rundschreiben Nr. 74/1973, Hinweise zur gesetzlich gesicherten Meinungsfreiheit der Beamten, Berlin, 1973

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulen für Behinderte, Informationsdienst Schulwesen, Berlin, 1975

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulentwicklungsplan für das Land Berlin 1973 - 1977, Berlin 1973

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Schulverfassung, Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin, Berlin, 1974

Senator für Schulwesen, (Hrsg.), Vorschlag für eine kooperative Organisation des Unterrichts in den Klassen 1 und 2, Beiträge zur Entwicklung von Fördermodellen in der Grundschule, Grundschulreformprogramm, Arbeitsgruppe Fördermodelle, Berlin, ohne weitere Angabe

Senator für Schulwesen, Stichwort Springstunden, in: GEW im DGB, (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft, Nr. 1, Berlin, 1978

Speichert, H., Schulangst, Das Eltern-Schüler-Trauma, Ursachen und Auswege, Reinbeck, 1977

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, (Hrsg.), Zur Stellung des Schülers in der Schule, Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25.5.1972, Hangelar

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, (Hrsg.), Empfehlungen in der Grundschule, Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2.6.1970, Bonn

Steindl, A., Alternative Forderung: Abschaffung der Sonderschulen, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Landesverband Berlin (Hrsg.), Berliner Lehrerzeitung Nr. 12, Berlin, 1977

Tausch, R., Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, 5. gänzl. neugestaltete Auflage, Göttingen, 1970

Teske, M., Stadtreinigung nimmt Abschied vom Kolonnenbetrieb, Mehr Spaß im Alleingang, in: Der Abend, Berlin, 9.4.1975

Teschner, M., Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt, 1968

Tietze, H., Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt, 1973

Tillmann, K.-J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Soziales Lernen in der I stitution Schule, Frankfurt, 1976

Ulich, D., Gruppendynamik in der Schulklasse, Möglichkeiten und Grenzen sozialwis senschaftlicher Analysen, München, 3. Auflage, 1971

Ullmann, D., Aggression und Schule, Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, München, 1974

Ulmann, G., Kreativität, Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes, Weinheim, Berlin, 1968

Verordnung über das Verbot der körperlichen Züchtigung in den Schulen und Erziehungsstätten Berlin vom 10. Juni 1948 (VOBl. S. 340), GVBl. Sb. II 2230-3, § 1

Verwaltungsgericht Berlin, Beschluß vom 7.9.1973, VG VA 151/73

Vinnai, G., Sozialpsychologie der Arbeiterklasse, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, Reinbeck, 1973

Weakland, J.H., Double-Bind-Hypothese und Dreier-Beziehung, in: Habermaß, J., u.a., (Hrsg.), Schizophrenie und Familie, Frankfurt, 1972

Wittig, G., (Hrsg.), Aufruf zu einer Protestveranstaltung vom 20.11.1973, Flugblatt des Solidaritätsausschuß' Dix von Eltern und Lehrern

Wolff, R., Arbeitsgruppe Kinderschutz, (Hrsg.), Gewalt gegen Kinder, Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen, Reinbeck, 1975

Wünsche, K., Strafe, Angst, Vereinzelung oder "da helfen nur noch Prügel" - Anmerkungen zum täglichen Kleinkrieg in der Hauptschule, in Wolff, R., a.a.O.

Zimmer, J., Wie und was zu lernen ist: das Curriculum, in: Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassenschranken, Entwurf einer Schulkooperative, Reinbeck, 1972

Lebenslauf

Name:	Ulrich D i x
Alter:	31 Jahre, geb. am 7. Juni 1946
Geburtsort:	Landsberg/Lech
Familienstand:	verheiratet
Vater:	Friedrich Dix, Rentner, Beruf: Zimmermann
Mutter:	Ruth Dix, geb. Neumann, Beruf: Küchenhilfe

Von 1952 bis 1957 Volksschule in Hann.Münden im Arbeiterstadtteil Hermannshagen.

Von 1957 bis 1963 Besuch der Mittelschule.

Von 1963 bis 1968 Berufsausbildung und -ausübung als Polizeibeamter im Lande Niedersachsen.

Im Jahre 1967 Immaturensonderprüfung an der Pädagogischen Hochschule Göttingen.

Von 1968 bis 1971 Studium an der PH Göttingen. Lehrgänge im Fach 'Leibeserziehung'

1.) 1967 Landesturnschule Melle (Niedersachsen)
2.) 1968 Landesturnschule Melle
3.) 1969 Staatliche Sportschule Saarbrücken
4.) 1969 Deutsche Turnschule Frankfurt

1971 1. Staatsexamen (Lehramt an Volksschulen).

1971 bis 1975 Studium der Psychologie an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften
1972 Diplom-Vorprüfung
1975 Diplom-Hauptprüfung

Seit 1972 im Schuldienst in Berliner Grundschulen als Lehrer mit einem Wahlfach.
1973 Prüfung im zweiten Wahlfach Pädagogische Psychologie.
1974 2. Staatsexamen für das Amt des Lehrers mit zwei Wahlfächern.

1973/74 Lehrauftrag an der FU Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaften.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim ZDF.